



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Los procesos autorreguladores en la elaboración de un portafolio formativo. Estudio de caso en un programa en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera

Silvia Pueyo Villa



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PROGRAMA DE DOCTORADO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

TÍTULO:

**Los procesos autorreguladores en la elaboración de
un portafolio formativo. Estudio de caso en un
programa en línea de formación de profesores de
español como lengua extranjera**

ANEXOS II

DOCTORANDA:

Silvia Pueyo Villa

DIRECTOR:

Joan-Tomàs Pujolà i Font

TUTOR:

Joan Perera i Parramon

Octubre 2015

ANEXO XXV – VERSIÓN DEFINITIVA DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La primera muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X². El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?” .

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, en la que incorporé aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el portafolio.

X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

² Se salvaguarda la identidad de la compañera.

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y lo que allí sucede debe ser un valioso recurso más con el que profesor debe contar para entender los mecanismos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula. A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)³. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos

³ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁴, vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a

⁴ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁵ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).

En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.

⁵ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en Psicología para profesores de idiomas, capítulo 3, páginas 55-72.

De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente. Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.

ANEXO XXVI – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Aportaciones de la muestra

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.</p> <p>La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula.</p> <p>A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.</p>	<p>Lafayette empieza el párrafo justificando por qué ha elegido esta muestra. Pero restringe la selección al conjunto de aportaciones realizadas por su compañera X, las cuales valora como <i>muy acertadas</i>, y no al conjunto de experiencias de aprendizaje vividas durante todo el periodo formativo del certificado.</p> <p>Para dar entrada al primer motivo que aduce, se vale del conector causativo <i>dado que</i>:</p> <p><i>* (La aportación de X) Refleja muy bien la idea principal de la tarea 1</i></p> <p>Pero no explicita cuál es esta idea ni argumenta por qué la considera tan relevante.</p> <p>Seguidamente emplea <i>en definitiva</i> para introducir el segundo motivo:</p> <p><i>* Nos transmite los contenidos con más relevancia de Metodología 1</i></p> <p>En este caso usa <i>en definitiva</i> con valor de conector causativo y no de marcador finalizador. Pero la idea de finalización, conclusión se mantiene, se une a la de causa, y con ello introduce lo que para ella parece ser la razón más importante para seleccionar esta muestra: <i>la aportación transmite a los estudiantes los contenidos más relevantes de la materia.</i></p>

¹ En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y como la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
		<p>Con el uso de elementos de opinión como: <i>desde mi punto de vista</i> y el verbo <i>considero</i>, en ambos casos refuerza la idea de que se trata de su opinión y se cuida de minimizar los riesgos que para su imagen podrían tener afirmaciones más categóricas. Respecto a la segunda razón, cabe destacar que pasa a emplear la primera persona del plural para hacer referencia al conjunto de estudiantes que cursan la asignatura.</p> <p>A continuación, introduce de forma implícita, sin usar ningún conector, el tercer argumento:</p> <p><i>* La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1</i></p> <p>Seguidamente, parece añadir (con el marcador de ordenación del discurso aditivo a su vez) como cuarto argumento para justificar la selección de esta muestra el hecho de que considera relevante que la tarea le llevara a <i>analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas</i>. Pero no lo dice explícitamente ni expone por qué.</p>

PÁRRAFO 1	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula. A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.	<p>1. Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.</p> <p>Para justificar su inclusión en el portafolio:</p> <p>1.a. Informa sobre los motivos por los cuales, entre las diferentes intervenciones realizadas por su compañera X en el foro de Metodología 1, ha seleccionado la que incluye como muestra.</p> <p>1.b. Informa sobre lo que le ha aportado la reflexión sobre el comentario de su compañera X y la realización de la tarea 1 de Metodología 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Nos: alumnos del curso Ella: X - Léxico valorativo: <i>muy acertadas, refleja muy bien</i> - Intensificadores, cantidad: <i>muchas, principal, más relevancia</i> - Elementos opinión: <i>desde mi punto de vista, considero que</i> - Uso perfecto y presente para hablar de temas relacionados con la elaboración del portafolio: elegir muestras, justificarlas, etc. - Uso perfecto cuando habla de temas relacionados con la elaboración del portafolio: la reflexión alrededor del comentario. - Uso indefinido cuando habla de las tareas realizadas durante las tutorías de las materias. - Polifonía: voz de una compañera: <i>entre otras muchas aportaciones por parte de X</i> - En los argumentos tercero y cuarto no hay rasgos lingüísticos ni discursivos (no usa conectores) que indiquen explícitamente que se trata de una justificación. - Conector causativo: <i>dado que</i> <i>en definitiva</i> - Conector aditivo: <i>a su vez</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	<p>De búsqueda de una explicación de por qué esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De toma de conciencia de que la intervención de su compañera X le ha ayudado a sintetizar y a ser conscientes de los aspectos más relevantes de la tarea 1 de Metodología 1 y de la asignatura en sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refleja muy bien la idea principal de la tarea 1 de Metodología 1. - Recoge los contenidos más relevantes de Metodología 1. <p>De toma de conciencia de que la reflexión sobre la aportación de su compañera y la tarea 1 (Metodología 1) han sido relevantes para su proceso formativo porque le han ayudado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asimilar conceptos trabajados en Metodología 1. (Identificación de un aprendizaje). - Y a analizarlos en un determinado contexto práctico (toma de conciencia del procedimiento metodológico que se ha seguido para resolver la tarea). 	<p>Previamente a la elaboración de la reflexión sobre la muestra, su selección pone de manifiesto un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>La tarea de elaboración del portafolio insta a la alumna a focalizar la atención y a observar experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso para seleccionar e incluir en el portafolio aquellas que considere más relevantes. Y es este proceso cognitivo promovido desde el mismo proceso de elaboración del portafolio el que permite que la alumna tome conciencia de que esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<ul style="list-style-type: none"> - Refleja muy bien la idea principal de la tarea 1 de Metodología 1. - Recoge los contenidos más relevantes de Metodología 1. 		<p>foro de Metodología 1, ha seleccionado la que incluye como muestra; y abre lo que le ha aportado la reflexión sobre el comentario de su compañera X y la realización de la tarea 1 de Metodología 1.</p>	<p>focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La reflexión sobre la aportación de su compañera y la tarea 1 (Metodología 1) han sido relevantes para su proceso formativo porque le han ayudado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asimilar conceptos trabajados en Metodología 1. (Identificación de un aprendizaje). - Y a analizarlos en un determinado contexto práctico (toma de conciencia del procedimiento metodológico que se ha seguido para resolver la tarea). 	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.</p> <p>Para justificar su inclusión en el portafolio informa sobre los motivos por los cuales, entre las diferentes intervenciones realizadas por su compañera X en el foro de Metodología 1, ha seleccionado la que incluye como muestra; y abre lo que le ha aportado la reflexión sobre el comentario de su compañera X y la realización de la tarea 1 de Metodología 1.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De por qué la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.</p> <p>Para justificar su inclusión en el portafolio informa sobre lo que le ha aportado.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	

b) Breve informe:

Antes de especificar los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en el primer párrafo, es importante llamar la atención de que simplemente con el hecho de que la alumna incluya la muestra (la aportación de la compañera X al foro de debate de la tarea 1 de Metodología 1) en el portafolio ya está mostrando un proceso autorregulador de toma de conciencia de que esta ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Además, en este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Búsqueda de una explicación sobre por qué esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que la intervención de su compañera X le ha ayudado a sintetizar y a ser consciente de los aspectos más relevantes de la tarea 1 de Metodología 1 y de la asignatura en sí.
- Toma de conciencia de que la reflexión sobre la aportación de su compañera y la tarea 1 (Metodología 1) han sido relevantes para su proceso formativo porque le han ayudado a: asimilar conceptos trabajados en Metodología 1 (identificación de un aprendizaje) y a analizarlos en un determinado contexto práctico (toma de conciencia del procedimiento metodológico que se ha seguido para resolver la tarea).

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que estos se dan a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.

Los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención en la experiencia que recoge la muestra.
- De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he</p>	<p>Lafayette comienza el párrafo haciendo referencia a que en su experiencia como docente ha podido constatar por ella misma que es cierta la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del aula como <i>una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad</i>.</p> <p>Para reforzar esta idea se refiere a su experiencia actual como maestra en una clase de P3 y al hecho de que, <i>aunque sus alumnos solamente tengan tres años, continuamente (cada día, situación tras situación) se ponen de manifiesto una gran variedad de caracteres, personalidades y estilos de aprendizaje</i>. De esta idea puede desprenderse que esto es lo que Lafayette entiende por una cultura en miniatura.</p> <p>Lafayette a continuación manifiesta ser consciente de que las diferencias que presentan los alumnos <i>ponen a nuestra disposición</i> (a disposición de los profesores) <i>una riqueza de situaciones factibles de enseñanza y aprendizaje</i>; y para otorgar más credibilidad a sus palabras, en este punto hace referencia a que en varias ocasiones en el curso se ha concluido lo mismo. Sin embargo, acto seguido utiliza el conector contrastivo de oposición pero para poner de manifiesto que <i>en la práctica no lo ve tan fácil</i> porque <i>a ella personalmente le resulta muy complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos</i>. Al explicar el distributivo "cada" y el indefinido "uno" hace más hincapié en la personalización de la atención que debe prestar.</p> <p>Para justificar lo que le ocurre pone como ejemplo lo que está viviendo actualmente como maestra. Acentúa la dificultad que ve en atender a todos los alumnos empleando recursos discursivos como por ejemplo: por un lado, la descripción de los alumnos a través de la metáfora: <i>cada uno de ellos es un mundo</i>; y por otro, la descripción de las diferentes maneras como se comportan mediante la estructura contrastiva: <i>Cuando uno..., los otros.... Cuando uno..., otro...</i></p> <p>Estos ejemplos que ella valora como <i>tontos</i> le ayudan a detectar algunas de las carencias y dificultades que considera que tiene en la práctica docente:</p> <p>* <i>Incapacidad de atender a las demandas de los alumnos.</i> * <i>No saber cómo organizarse para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesitan.</i></p> <p>Para ello vuelve a hacer énfasis en que a todos se les debe prestar la atención que necesitan a través de la expresión: <i>todos y cada uno de ellos</i>.</p> <p>A continuación, mediante el conector contrastivo <i>no obstante</i>, introduce la idea de que aunque sea consciente de las dificultades que ella tiene para atender a sus necesidades, <i>ha sentido muchas veces la necesidad de llevar a</i></p>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los "mejores". También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.</p>	<p><i>cabo una atención individualizada y cuando lo consigue, se siente feliz.</i></p> <p>Acto seguido, Lafayette emplea estos argumentos para reivindicar y justificar, mediante el uso del conector consecutivo <i>de aquí</i>², la importancia de llevar a cabo un <i>análisis de necesidades de los alumnos/as</i>. Esta es la solución para ella al problema detectado anteriormente. No obstante, a continuación hace hincapié, basándose en su experiencia docente, en que es especialmente relevante realizar este análisis a diario (<i>observar cada día, a cada momento a los alumnos</i>), frente a hacerlo únicamente al inicio. En un primer momento, distingue el análisis de las necesidades objetivas del de las subjetivas tomando únicamente como referencia el momento en que el análisis tiene lugar: el primero, ocurre al principio del proceso de enseñanza - aprendizaje (<i>punto de partida</i>); y el segundo, de forma continuada durante el mismo. Sin embargo, más adelante deja claro que el análisis de las necesidades subjetivas se refiere a <i>hacerse una idea sobre cómo son los alumnos y qué necesitan</i>. Para poder realizar el análisis de estas necesidades describe las características que debe reunir como profesora: <i>ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>. De esta manera, parece no apostar por ningún otro medio o instrumento para la obtención de estos datos más que la sensibilidad e intuición del profesor.</p> <p>De nuevo, para dar más credibilidad y apoyo a una idea – en este caso, el hecho de que es importante obtener información sobre las necesidades subjetivas de los alumnos incluso para contrarstar aquella obtenida a través del análisis de necesidades objetivas – recurre a la búsqueda de ejemplos procedentes de su experiencia práctica. En esta ocasión los introduce con el lanzamiento de una pregunta en primera persona del plural en la que incluye al lector en el “nosotros – colectivo de profesores” con la intención de hacerlo participe de la misma experiencia y, así, reforzar su opinión: <i>¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos?</i></p> <p>Posteriormente, para apoyar la opinión de que <i>no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso</i>, utiliza como argumento y motivo (<i>por eso</i>) el hecho de que <i>más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase</i>, sus compañeras le han informado sobre algunos alumnos (<i>qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”</i>) y luego alguno de ellos le <i>han sorprendido con una reacción / aportación</i> que no se esperaba.</p> <p>Seguidamente explica con un tono neutro e impersonal en qué consisten las necesidades objetivas y valora esta información como susceptible de crear al colectivo de profesores (<i>nosotros</i>) una <i>idea externa y estereotipada</i> de los alumnos. A continuación, con la estructura causativa: <i>es por esta razón que...</i> sitúa en ello la causa de que sea necesario que el profesor <i>enfoque su atención hacia el proceso</i> y tenga en cuenta variables como: <i>las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje</i>. En definitiva, las necesidades subjetivas. Lafayette expresa cómo deberá actuar el profesor respecto a esto en el futuro, lo cual hace que no suene tan categórico.</p> <p>Por último, Lafayette termina este párrafo expresando su opinión sobre algo que ya ha dejado entrever anteriormente, que <i>considera esencial realizar un análisis de las necesidades subjetivas</i>. Además, afirma incluyendo al lector en el “nosotros – comunidad de profesores” que realizar este análisis hará que <i>estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva</i> y para reforzar esta idea hace referencia a que ésta es compartida por los autores Williams y Burden. Esto, junto al hecho de que emplea la primera persona del plural, hace que la responsabilidad del enunciado no recaiga únicamente sobre Lafayette.</p>

² El conector correcto en español sería: *de ahí*.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña					
PARRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje.</i></p>	<p>1.a. Describe lo que todos los días observa y percibe en el aula para constatar la idea de Nussbaum y Tusón de que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad, y se dan gran variedad de caracteres y personalidades.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: maestra Nosotros: alumnos del curso profesores participes de la enunciación (<i>si extrapolamos...</i>) Él/Ella: alumno/s – compañeras maestras</p> <p>- Polifonía: * Discurso alieno: <i>Voz de autores (Nussbaum y Tusón; Williams y Burden); para reforzar la opinión.</i> <i>Voz de autores (West y Brindley) para reforzar sus explicaciones.</i> <i>Voz compañeras docentes: ejemplo en la práctica docente.</i> <i>Referencia a conversaciones / temas abordados en el curso para reforzar su posición. (tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso)</i> * Desdoblamiento del sujeto</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con como Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que el tema sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de su contexto docente y de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.</p>	<p>De toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.</p>	<p>Secuencia textual dominante: argumentativa Argumenta la importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades objetivas, y especialmente, subjetivas de los alumnos para afrontar las dificultades que en su práctica ha detectado que tiene cuando quiere dar respuesta a las diferencias individuales que estos presentan.</p> <p>Secuencias secundarias: - Descriptivas: para validar los contenidos teóricos en la práctica. - Expositivas: para exponer situaciones que justifican la relevancia de realizar un análisis de necesidades. - Explicativas: para completar y apoyar sus argumentaciones.</p>

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
		<ul style="list-style-type: none"> - Conector contrastivo de oposición: <i>pero, aunque, no obstante</i> - Conector consecutivo: <i>de aquí, por eso, por esta razón</i> - Conector condicional: <i>si</i> Introduce una consecuencia - Elementos de opinión: <i>desde mi punto de vista, considero, no lo veo ...</i> - Estructura gramatical argumentativa: <i>No + ver=ser (presente) + SN: No lo veo tan fácil. No resulta raro que ...</i> - Metáfora: <i>cada uno de ellos es un mundo</i> - Estructura paralela de oposición: <i>Cuando uno... el otro...</i> - Estructura paralela de reiteración: <i>cada día, situación tras situación</i> - Interrogación retórica: atraer el interés del receptor e implicarlo directamente - Léxico valorativo: <i>no lo</i> 		
<p>Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza-aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi</p>	<p>1. b. Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje.</p>		<p>De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	<p>De toma de conciencia del hecho de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje. De toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil escuchar las necesidades de cada uno. De búsqueda de una explicación sobre por qué esto es así. En su práctica docente encuentra las siguientes</p>

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas.</p>	<p>- Describe lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo actualmente.</p>	<p>veo tan fácil, me resulta muy complicado, son ejemplos tontos, me siento feliz, de aquí derivó la importancia de..., necesidades básicas, conflictivos, mejores, no resulta raro', una idea externa y estereotipada, esencial</p> <p>- Intensificadores, cuantitativos: varias, solamente, gran, muy, muchas veces, todos y cada uno de ellos, numerosas veces, más de una vez, varias, algún, no basta con, un único...</p> <p>- Verbos modales: <i>podido, puedo, puede, debo, deberá</i></p> <p>- Tiempos: presente / perfecto / futuro</p> <p>- Sentimientos / Verbos sintiendo: <i>he sentido numerosas veces la necesidad, me siento feliz cuando..., me ha sorprendido</i></p> <p>* Marcas autorreguladoras: <i>Varias veces he podido observar...</i></p>	<p>De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos.</p> <p>De comparación y contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).</p> <p>De análisis sobre por qué en la práctica no le parece fácil atender las diferencias individuales de los alumnos.</p> <p>De recuperación y reconstrucción de lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo actualmente.</p>	<p>explicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos. - Se siente incapaz de estar alerta a las demandas de cada uno de ellos. - Muchas veces no sabe cómo organizarse para que cada alumno sienta cubiertas sus necesidades de aprendizaje básicas.
<p>No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita.</p>	<p>1.c. Describe la necesidad que siente, pese a las dificultades, de atender individualmente a cada niño, y la felicidad que siente también cuando lo consigue.</p>		<p>De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con las diferencias individuales que presentan los alumnos y los sentimientos que le despiertan.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	<p>De toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno. - Felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso.	1.d. Se refiere a la importancia de realizar un análisis inicial de las necesidades objetivas de los alumnos y, especialmente otro continuado de las necesidades subjetivas, para poder darles una atención más personalizada.	Soy consciente... Pero en la práctica no lo veo tan fácil A mí, personalmente, me resulta muy complicado... ...ponen de manifiesto mi incapacidad de... Muchas veces no sé cómo... De aquí derivó la importancia de... ...me he dado cuenta de la importancia de... Como profesora debo ser..., capaz de... para poder así...	De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso. De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor.	De búsqueda de una solución a las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos; para ello como profesora debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. Se trata de una solución que emana de lo trabajado en el curso pero que además valida en su experiencia docente porque: Alude también a procesos de toma de conciencia en su práctica docente de la importancia de considerar todos los días las necesidades subjetivas de los alumnos.
¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los "mejores". También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con	1.e. Argumenta la relevancia de analizar las necesidades subjetivas de los alumnos a partir de su experiencia práctica y las aportaciones de estudiosos del tema a las que ha tenido acceso en el curso. - Expone experiencias concretas de su práctica docente.		De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores West y Brindley; y Williams y Burden.	De toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas. De refuerzo de la solución aportada anteriormente: Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos</p>	<p>- Define, siguiendo a Wear y Brindley, qué se entiende por necesidades objetivas y necesidades subjetivas.</p> <p>- Opina, apoyándose en los autores Williams y Burden, que es esencial conocer las necesidades subjetivas de los alumnos.</p>			<p>personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.				

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	ACTUACIÓN DOCENTE PREVIA En el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.	Previamente al momento de la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe lo que todos los días observa y percibe en el aula para constatar la idea de Nussbaum y Tusón de que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad, y se dan gran variedad de caracteres y personalidades.	De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con cómo Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que el tema sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	De puesta en relación de su contexto docente y de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE ACTO COMUNICATIVO:	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje.	De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL En la práctica no es tan fácil atender a todos los alumnos individualmente.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje.	De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos. De contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las dificultades que encuentra en la práctica para atender de forma personalizada a los alumnos: - Le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos. - Se siente incapaz de estar alerta a las demandas de cada uno de ellos. - Muchas veces no sabe cómo organizarse para que cada alumno sienta cubiertas sus necesidades de aprendizaje básicas.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe las dificultades con las que se encuentra e en el aula en la que está ejerciendo actualmente.	De análisis sobre por qué en la práctica no le parece fácil atender las diferencias individuales de los alumnos. De recuperación y reconstrucción de lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo actualmente.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PRÁCTICA DOCENTE	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe la necesidad que	De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con las diferencias	

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>Los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno. - Felicidad / bienestar cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita. 		siente, pese a las dificultades, de atender individualmente a cada niño, y la felicidad que siente también cuando lo consigue.	individuales que presentan los alumnos y los sentimientos que le despiertan. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>El peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.</p>	Previamente y durante la realización del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta la relevancia de analizar las necesidades subjetivas de los alumnos a partir de su experiencia práctica y las aportaciones de estudiosos del tema a las que ha tenido acceso en el curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expone experiencias concretas de su práctica docente. - Define, siguiendo a Wear y Brindley, qué se entiende por necesidades objetivas y necesidades subjetivas. - Opina, apoyándose en los autores Williams y Burden, que es esencial conocer las necesidades subjetivas de los alumnos. 	<p>De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores West y Brindley; y Williams y Burden.</p>	
- De búsqueda de una explicación	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Sobre por qué en la práctica no es fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos.</p> <p>Identifica las siguientes dificultades en su práctica docente con relación a este tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos. 	Previamente y durante la realización del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Describe las dificultades con las que se encuentra e en el aula en la que está ejerciendo actualmente.</p>	<p>De análisis sobre por qué en la práctica no le parece fácil atender las diferencias individuales de los alumnos.</p> <p>De recuperación y reconstrucción de lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo actualmente.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente incapaz de estar alerta a las demandas de cada uno de ellos. - Muchas veces no sabe cómo organizarse para que cada alumno sienta cubiertas sus necesidades de aprendizaje básicas. 				
- De búsqueda de una solución	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Para las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos: para ello como profesora debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso.</p> <p>Se trata de una solución que emana de lo trabajado en el curso pero que además valida en su experiencia docente porque:</p> <p>Alude también a procesos de toma de conciencia en su práctica docente de la importancia de considerar todos los días las necesidades subjetivas de los alumnos.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Se refiere a la importancia de realizar un análisis inicial de las necesidades objetivas de los alumnos y, especialmente otro continuado de las necesidades subjetivas, para poder darles una atención más personalizada</p>	<p>De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.</p> <p>De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor</p>	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.
- Toma de conciencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.

- Toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno
- Toma de conciencia de las dificultades que identifica en su práctica docente a la hora de atender a cada uno de los alumnos: le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos; se siente incapaz de estar alerta a las demandas de cada uno de ellos; muchas veces no sabe cómo organizarse para que cada alumno sienta cubiertas sus necesidades de aprendizaje básicas.
- Toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos: necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno; felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.
- Toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué en la práctica no es fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos. Identifica las siguientes dificultades en su práctica docente con relación a este tema: le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos; se siente incapaz de estar alerta a las demandas de cada uno de ellos; y muchas veces no sabe cómo organizarse para que cada alumno sienta cubiertas sus necesidades de aprendizaje básicas.
- Búsqueda de una solución para las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos: para ello como profesora debe ser *una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso.*

Estos procesos autorreguladores probablemente la mayoría se inician con anterioridad a la elaboración del portafolio, pero se refuerzan y sistematizan durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En este sentido, dos de los procesos autorreguladores se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué en la práctica no es fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos. Identifica las siguientes dificultades en su práctica docente con relación a este tema.
- Búsqueda de una solución para las dificultades que tiene: llevar a cabo un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos.

En cuanto al resto, se producen en relación tanto con su **práctica o actuación docente como con su proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.
- Toma de conciencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.
- Toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno.
- Toma de conciencia de las dificultades que identifica en su práctica docente a la hora de atender a cada uno de los alumnos.
- Toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos: necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno; felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.

Esto es así porque primero, probablemente, se dan en relación con experiencias docentes concretas, previas a la elaboración del documento, y posteriormente, en el contexto de elaboración del portafolio, evolucionan y se refuerzan.

En todo caso, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes, este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con cómo Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De puesta en relación de su contexto docente y de contenidos trabajados en la asignatura «*Metodología 1*» del curso.
- Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje, tiene lugar gracias al siguiente proceso cognitivo:
- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno a partir de las dificultades que identifica en su práctica docente con relación a este tema, se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos.
- De contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).

Asimismo, el proceso autorregulador de toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos, se da gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.

En cuanto al proceso autorregulador de toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas, este tiene lugar a partir del siguiente proceso autorregulador:

- De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «*Metodología 1*» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores West y Brindley; y Williams y Burden.

Respecto a los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación sobre por qué en la práctica no es fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos y de toma de conciencia de las dificultades que identifica en su práctica docente en relación con este tema, estos se manifiestan gracias a los siguientes procesos cognitivos estimulados por la tutora:

- De análisis sobre por qué en la práctica no le parece fácil atender las diferencias individuales de los alumnos.
- De recuperación y reconstrucción de lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo actualmente.

Y por último, el proceso autorregulador de búsqueda de una solución para las dificultades que tiene para atender a las necesidades de todos los alumnos, este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.
- De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor.

2.2. Párrafo 3

2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar "el león" y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).</p>	<p>Lafayette inicia el tercer párrafo con el pronombre distributivo "otra" para introducir una nueva función del profesor: <i>estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación</i>. Con ello da a entender que considera también una función del profesor atender las necesidades objetivas, y especialmente, subjetivas de los alumnos; pero anteriormente no ha hecho referencia explícita a ello.</p> <p>Una vez más, recurre a un ejemplo práctico para argumentar la necesidad de que el profesor actúe de una determinada manera. En este caso se refiere a que en el trabajo por proyectos ha constatado que <i>si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud de ambos es más positiva y están más contentos con las estructuras organizativas del aula</i>. Ejemplifica esto con la descripción de una situación de clase concreta que observó.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación.	1. Informa sobre otra de las funciones que debe desempeñar el profesor: estimular la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	- Personas del discurso: Yo: alumna en prácticas Él/Ella: alumno/s – profesor/a - Polifonía: * Discurso alieno: Ideas planteadas durante el curso. - Tiempos: presente / perfecto / imperfecto / indefinido	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos, aprendizajes adquiridos sobre el rol del profesor. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	De toma de conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra	2. Argumenta, tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos. 2.a. Describe qué ha observado cuando se estimula la negociación. 2.b. Describe una práctica docente que tuvo oportunidad de observar en el CEIP Galileo Galilei en el marco de las prácticas que tuvo que realizar.	- Léxico valorativo: <i>más positiva</i> , - Intensificadores, cuantificadores: <i>más, poco a poco y progresivamente, todo, un mayor</i> * Marcas autorreguladoras: <i>Con ... he podido observar que ...</i> -Extracción consecuencias: <i>Como resultado del proceso observé que ...</i>	De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el período de prácticas. De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De reconstrucción y recuperación de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas. De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.	De toma de conciencia a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De toma de conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: - Una actitud por parte de los alumnos más positiva. - Mayor interés ante las tareas que tienen que realizar. - Asunción de un papel más activo. Este proceso de autorregulador se produjo en el momento en que tuvo lugar la experiencia y no como consecuencia del portafolio.
				Secuencia textual dominante: Argumenta la importancia de que el profesor fomente la negociación y la autonomía en el aprendizaje. Secuencias secundarias: - Expositivas: para introducir el nuevo aprendizaje y hacer referencia a la experiencia concreta vivida. - Descriptiva: para hacer referencia a la experiencia vivida. Estas secuencias son los argumentos de la argumentación.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
				focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL A partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	Antes y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta , tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos: Describe qué ha observado cuando se estimula la negociación.	De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el período de prácticas.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL (en otro curso formativo anterior a este) Lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: - Una actitud por parte de los alumnos más positiva. - Mayor interés ante las tareas que tienen que realizar. - Asunción de un papel más activo.	Antes a la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta , tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos: Describe una práctica docente que tuvo oportunidad de observar en el CEIP Galileo Galilei en el marco de las prácticas que tuvo que realizar.	De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De recuperación y reconstrucción de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas. De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.	Este proceso de autorregulador se produjo en el momento en que tuvo lugar la experiencia y no como consecuencia del portafolio.

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
- Toma de conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.

- Toma de conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: una actitud por parte de los alumnos más positiva; mayor interés ante las tareas que tienen que realizar; asunción de un papel más activo.

En los tres procesos autorreguladores la alumna se autorregula en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional, pero en el último, el proceso se dio en el marco de otra experiencia de aprendizaje: las prácticas de Magisterio; y por tanto, fue anterior a este curso y a la realización del portafolio.

El proceso autorregulador de toma de conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje, es probable que se empezara a manifestar con anterioridad al inicio de este curso, pero es en el contexto del portafolio que Lafayette lo activa y refuerza al ponerlo en relación con los contenidos trabajados en este programa.

En cuanto al proceso autorregulador de toma conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje, se puede establecer que ha tenido lugar durante el curso pero no se puede saber con seguridad si ha sido como consecuencia de la elaboración del portafolio.

Por otra parte, estos procesos autorreguladores de toma de conciencia se manifiestan gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- Toma conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
 - *De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos, aprendizajes adquiridos sobre el rol del profesor. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.*
- Toma conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
 - *De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el período de prácticas.*
- Toma conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: una actitud por parte de los alumnos más positiva; mayor interés ante las tareas que tienen que realizar; asunción de un papel más activo.
 - *De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje.*
 - *De recuperación y reconstrucción de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas.*
 - *De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.*

2.3. Párrafo 4

2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
<p>En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación de que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también. Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.</p>	<p>Lafayette inicia este párrafo con el marcador discursivo <i>en definitiva</i> dando a entender que con éste quiere cerrar a modo de resumen las ideas presentadas anteriormente. El marcador introduce una valoración respecto a la profesión de profesor que por su estructura gramatical resulta contundente, como una sentencia: <i>ser profesor no es nada fácil</i>. Parece ser que todo lo que ha expuesto anteriormente le lleva a esta conclusión. En este punto cabe llamar la atención sobre el hecho de que la alumna hace referencia a que <i>muy a menudo se reitera en esta afirmación</i>. La justificación de que esto sea recurrente la encontramos en el enunciado siguiente, en el cual, sin valerse de ningún conector que relacione ambos fragmentos textuales, explica que en la escuela se dan de forma reiterada situaciones y momentos que ella valora como <i>críticos y ambiguos</i>. La idea de reiteración se intensifica mediante el uso de la estructura: <i>situación tras situación</i>.</p> <p>Seguidamente muestra su adhesión total a la idea del profesor como <i>profesional reflexivo y crítico de su propia praxis</i> y a la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo <i>complejo y singular</i>. Parece ser que con ello pretende dar a entender que para que el profesor pueda enfrentarse a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe adoptar una actitud reflexiva y crítica sobre su propia actuación. Pero no se puede asegurar totalmente porque, de nuevo, no emplea ningún conector ni marcador que proporcione pistas sobre la relación existente entre las ideas.</p> <p>A continuación, de nuevo, para enfatizar en la diversidad de aspectos que debe manejar en el aula y las dificultades que ello le genera, emplea la metáfora: <i>cada alumno es un mundo</i>, y lo hace extensible al proceso de aprendizaje: <i>y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también</i>. Acto seguido, basándose en su condición de maestra y - en un futuro - de profesora de español LE, expone su opinión sobre el rol que debe desempeñar como docente: <i>apoyo y guía de este proceso</i> con el fin de ayudar a los alumnos a <i>crear las bases de su propio aprendizaje</i>. Ello lo hace en términos de necesidad (<i>creo en la necesidad</i>), de lo que se desprende que seguramente considera que un modo de lidiar con esta diversidad es adoptar este papel. No obstante, una vez más, no se puede asegurar esto a ciencia cierta porque no utiliza ningún marcador ni conector.</p> <p>Finalmente, Lafayette concluye este párrafo volviendo a describir las características que para ella debe reunir una <i>buena profesora</i>: <i>se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso</i>. No obstante, lo más importante de este pasaje es que otra vez se basa en su experiencia para extraer una conclusión, realiza esta descripción en base a su experiencia.</p>	

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: La figura del profesor: rol y dificultades				
PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación de que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también.</p>	<p>1. Informa de que se reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, como conclusión a lo expuesto en párrafos anteriores.</p> <p>1.a. Justifica esta creencia en su experiencia docente.</p> <p>1.b. Informa sobre su adhesión a la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis para poder hacer frente a ello.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: maestra / profesora Él/Ella: alumno/s Mundo referido Impersonal</p> <p>- Polifonía:</p> <p>* Discurso alieno: Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis</p> <p>- Elementos de opinión: me reitero en la afirmación, comparto al cien por cien, considero, creo</p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: No es nada fácil</p> <p>- Léxico valorativo: muy a menudo, no es nada fácil, momentos críticos y ambiguos, resultan complejos de resolver, el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular</p> <p>- Estructuras paralelas: situación tras situación, cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza – aprendizaje también</p> <p>- Metáfora: cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza – aprendizaje también</p>	<p>De análisis: extracción de conclusiones a partir de lo expuesto anteriormente.</p> <p>De confirmación de creencias.</p> <p>De puesta en relación de su experiencia docente y contenidos trabajados en el curso.</p>	<p>De toma de conciencia de que todo esto le reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>De toma de conciencia de concordar con la idea de que es necesario que el profesor adopte una actitud reflexiva y crítica para hacer frente a las dificultades y complejidades que presenta su trabajo.</p>
<p>Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las</p>	<p>2. Expresa su opinión sobre cómo debe actuar actualmente como maestra de P3 y en el futuro como profesora de ELE, para hacer frente a las dificultades que presenta ejercer de profesor. Para ello</p>		<p>De puesta en relación de las conclusiones que extrae con su contexto docente actual.</p>	<p>De declaración de intenciones: cómo cree que debe actuar como maestra de P3 y futura profesora de ELE para ejercer el rol que acaba de describir.</p>

Subtema 2.3.: La figura del profesor: rol y dificultades				
PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.</p>	<p>se basa en sus creencias sobre cómo debe ser una buena profesora.</p>	<p>- Tiempos: presente - Marcador finalizador: <i>en definitiva</i> - Marcadores temporales espacio-temporales: <i>actualmente, en un futuro</i> - Marcador distribuidor: <i>por su parte</i></p> <p>Pero un rasgo discursivo muy relevante es precisamente el uso casi nulo de marcadores que introducen operaciones - discursivas.</p> <p>* Marcas autorreguladoras: <i>De mi experiencia deduzco que...</i> <i>...ser profesor no es nada fácil...</i> <i>... se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de revolver...</i> <i>Como maestra de P3 y futura profesora de ELE creo en la necesidad de actuar...</i></p>		

2.3.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Todo lo expuesto hasta el momento le reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa de que se reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, como conclusión a lo expuesto en párrafos anteriores.	De análisis: extracción de conclusiones a partir de lo expuesto anteriormente. De confirmación de creencias.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Concordar con la idea de que es necesario que el profesor adopte una actitud reflexiva y crítica para hacer frente a las dificultades y complejidades que presenta un trabajo.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre su adhesión a la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis para poder hacer frente a ello.	De puesta en relación de su experiencia docente y contenidos trabajados en el curso.	
- De declaración de intenciones	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Cómo cree que debe actuar como maestra de P3 y futura profesora de ELE para ejercer el rol que acaba de describir.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expresa su opinión sobre cómo debe actuar actualmente como maestra de P3 y en el futuro como profesora de ELE, para hacer frente a las dificultades que presenta ejercer de profesor. Para ello se basa en sus creencias sobre cómo debe ser una buena profesora.	De puesta en relación de las conclusiones que extrae con su contexto docente actual.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que todo lo expuesto hasta el momento le reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Toma de conciencia de concordar con la idea de que es necesario que el profesor adopte una actitud reflexiva y crítica para hacer frente a las dificultades y complejidades que presenta un trabajo.

- Declaración de sus intenciones sobre cómo cree que debe actuar como maestra de P3 y futura profesora de ELE para ejercer el rol que acaba de describir.

Mediante los tres procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. El primero de ellos, claramente tiene lugar durante el proceso de elaboración del portafolio; en cuanto a los otros, puede ser que hayan empezado antes y se acaben de consolidar como consecuencia de la elaboración del portafolio.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que todo lo expuesto hasta el momento le reafirma en la creencia de que ser profesor no es nada fácil y de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De análisis: extracción de conclusiones a partir de lo expuesto anteriormente.
- De confirmación de creencias.

Y los otros dos, gracias al proceso cognitivo de puesta en relación de las conclusiones que extrae con su contexto docente actual.

3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas

3.1. Párrafo 5

3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente. Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje	Lafayette empieza el párrafo retomando la idea con la que se concluye el análisis del párrafo anterior: <i>de cada experiencia vivida en la escuela (tanto buena como mala) extrae conclusiones</i> . Es consciente de ello y lo reconoce y expone como un comportamiento habitual en ella. Lafayette parece referirse en primer lugar a esta actuación general para poner de manifiesto que esta vez está ocurriendo lo mismo: las reflexiones que ha realizado a partir de la tarea y de la aportación de su compañera están repercutiendo en su práctica docente y empieza a extraer conclusiones. Lafayette se plantea poner en práctica las siguientes actuaciones: * <i>Observar a los niños/as desde una mirada más abierta, con los cinco sentidos.</i> * <i>Ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos.</i>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.	<p>Lafayette introduce la segunda actuación empleando una construcción negativa para matizar que <i>darles lo que necesitan</i> no es <i>solamente proporcionales actividades adecuadas a su nivel de conocimiento</i>. Al no utilizar la construcción canónica, Lafayette da más fuerza a la posición que sostiene. Posteriormente, para exponer la actuación, de nuevo usa la primera persona del plural en la que incluye al lector en el “nosotros – colectivo de profesores” con la intención de hacerlo partícipe de la misma experiencia y, por tanto, ganarse la adhesión a la tesis que defiende. Además, tal como se había constatado anteriormente, parece reafirmarse en que la atención de los alumnos depende en gran parte de la intuición y sensibilidad del profesor.</p> <p>Seguidamente, Lafayette implícitamente extrae la conclusión, a partir de su práctica, de que es beneficioso actuar de esta manera porque cuando lo ha hecho, ha podido sentir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Le acerca a los alumnos. * Crea un vínculo empático entre ellos y ella. * Les crea confianza a ellos y a ella: <i>confianza en mi actuación y confianza hacia ellos</i>. * La confianza que sienten de que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, es esencial para que se impliquen más en su propio proceso de aprendizaje. * Se siente cómoda en el aula. <p>Por último termina la reflexión sobre la muestra con la conclusión final de que actuar de este modo puede tener muchas ventajas, y el convencimiento – apoyado indirectamente en su experiencia - <i>de que vale la pena</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 5				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente.	1. Informa sobre el hecho de que ha extraído conclusiones tanto de experiencias docentes malas como buenas e informa de que la reflexión que ha llevado a cabo sobre la tarea 1 de Metodología ya ha tenido repercusiones en su práctica docente.	- Personas del discurso: Yo: maestra Nosotros: los profesores Ellos: alumno/s Referido - Polifonía: * Discurso alieno: Y en concreto la aportación de X	De puesta en relación de su práctica docente con aspectos trabajados en el curso. De análisis: extracción de conclusiones.	De toma de conciencia de que extrae conclusiones a partir de sus experiencias docentes vividas, malas y buenas. De toma de conciencia de las repercusiones que está teniendo en su práctica docente la reflexión que ha realizado en la tarea 1 de Metodología.

PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entiendo estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.	<p>2. Informa sobre qué ha planificado hacer en el aula.</p> <p>2.a. Describe la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa de este manera para argumentar la necesidad de hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempos: presente, perfecto, futuro - Estructura gramatical argumentativa: No es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. - Estructuras paralelas: crea confianza a ellos y a la vez a mí; confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. - Sentimientos / Actitudes / Verbos sentendi: ser sensible, he podido sentir, vínculo empático, confianza, se sientan, me hace sentir cómoda, pequeño esfuerzo, estoy segura de que vale la pena 	<p>De focalización y observación de su experiencia docente en relación con el tema que está tratando.</p> <p>De análisis: extracción de conclusiones.</p> <p>De puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso con su práctica docente.</p>	<p>De planificación de actuaciones.</p> <p>De toma de conciencia de la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa tal como planifica hacerlo.</p> <p>De toma de conciencia de que cómo se siente en el aula ante el planteamiento que ha planificado: cómoda, segura, confiada.</p>	
	<p>2.b. Describe cómo le hace sentir este planteamiento.</p>	<p>* Marcas autorreguladoras: De cada experiencia vivida [...] he extraído conclusiones Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y la aportación de X... Me planteo observar... He podido sentir...</p>			

3.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Extrae conclusiones a partir de sus experiencias docentes vivas, malas y buenas.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el hecho de que ha extraído conclusiones tanto de experiencias docentes malas como buenas e informa de que la reflexión que ha llevado a cabo sobre la tarea 1 de Metodología ya ha tenido repercusiones en su práctica docente.	De puesta en relación de su práctica docente con aspectos trabajados en el curso. De análisis: extracción de conclusiones.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las repercusiones que está teniendo la reflexión que ha realizado en la tarea 1 de Metodología en su práctica docente.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el hecho de que ha extraído conclusiones tanto de experiencias docentes malas como buenas e informa de que la reflexión que ha llevado a cabo sobre la tarea 1 de Metodología ya ha tenido repercusiones en su práctica docente.	De puesta en relación de su práctica docente con aspectos trabajados en el curso. De análisis: extracción de conclusiones.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PRÁCTICA DOCENTE ANTERIOR La relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa tal como planifica hacerlo.	No se puede saber con exactitud: lo más probable es que antes y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa de esta manera para argumentar la necesidad de hacerlo.	De focalización y observación de su experiencia docente en relación con el tema que está tratando. De análisis: extracción de conclusiones. De puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso con su práctica docente.	

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PRÁCTICA DOCENTE ANTERIOR Cómo se siente en el aula ante el planteamiento que ha planificado: cómoda, segura, confiada.	No se puede saber con exactitud: lo más probable es que antes y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa de esta manera para argumentar la necesidad de hacerlo. Describe cómo le hace sentir esta manera de actuar.	De focalización y observación de su experiencia docente en relación con el tema que está tratando. De análisis: extracción de conclusiones. De puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso con su práctica docente.	
- De planificación de actuaciones	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre qué ha planificado hacer en el aula.	De focalización y observación de su experiencia docente en relación con el tema que está tratando. De análisis: extracción de conclusiones. De puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso con su práctica docente.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de que extrae conclusiones a partir de sus experiencias docentes, malas y buenas.
- De toma de conciencia de las repercusiones que está teniendo la reflexión que ha realizado en la tarea 1 de Metodología en su práctica docente.
- De toma de conciencia de la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa tal como planifica hacerlo.
- De toma de conciencia de cómo se siente en el aula ante el planteamiento que ha planificado: cómoda, segura, confiada.
- De planificación de actuaciones.

Mediante estos procesos autorreguladores regula su proceso formativo y desarrollo profesional, si bien el de toma de conciencia de la relación afectiva que se establece entre ella y los alumnos cuando actúa tal como planifica hacerlo y el de toma de conciencia de cómo se siente en el aula ante el planteamiento que ha planificado: cómoda, segura, confiada, lo más probable es que se haya empezado a manifestar en momentos anteriores de su práctica docente y, por tanto, en ese momento estuviera regulando su actuación docente.

Por otra parte, estos procesos autorreguladores se dan porque previamente se han producido los siguientes procesos cognitivos:

Los procesos autorreguladores de toma de conciencia de que extrae conclusiones a partir de sus experiencias docentes, malas y buenas; y de toma de conciencia de las repercusiones que está teniendo la reflexión que ha realizado en la tarea 1 de Metodología en su práctica docente, se manifiestan a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De puesta en relación de su práctica docente con aspectos trabajados en el curso.
- De análisis: extracción de conclusiones.

Y los otros tres, a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización y observación de su experiencia docente en relación con el tema que está tratando.
- De análisis: extracción de conclusiones.
- De puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso con su práctica docente.

II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA TERCERA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

1.1. Estructura y temas

En este caso Lafayette selecciona como tercera muestra del portafolio la aportación que una compañera del curso realiza en el foro organizado para una de las actividades de la asignatura *Metodología 1*. Al respecto es importante hacer referencia a que, de las tres muestras que Lafayette ha incluido en el portafolio, esta es la única extraída directamente de la experiencia de realizar el postgrado en ELE. Las otras dos están relacionadas con diferentes aspectos y en ambas establece conexiones, pero no se han producido en el mismo contexto del curso.

En cuanto a la estructura, Lafayette organiza la reflexión sobre la muestra 3 en cinco párrafos, no muy compensados en extensión. En este sentido, destaca especialmente el segundo, notablemente más extenso que los otros cuatro. En los párrafos combina una diversidad de tipos de progresión temática: lineal, de tema constante y de tema derivado.

En el primer párrafo, Lafayette expone las razones que le han llevado a seleccionar la muestra y en los siguientes centra la reflexión en aspectos concretos derivados de esta, y relacionados con el rol del profesor y su actuación en el aula. En concreto, Lafayette reflexiona sobre los siguientes temas:

➤ **Aportaciones de la muestra. Comienza la reflexión sobre la muestra justificando su elección. La muestra:**

- i. Refleja muy bien la idea principal de la tarea planteada en la asignatura *Metodología 1*.
- ii. Transmite los contenidos más relevantes de la asignatura.
- iii. Le ha permitido asimilar algunos de los conceptos de la asignatura *Metodología 1* mediante la reflexión.
- iv. Hace referencia a una tarea de la asignatura *Metodología 1* en la que los formandos deben analizar un contexto real de aula a partir de la detección de problemas, sus causas y el planteamiento de soluciones.

Resulta curioso que para justificar la selección de la muestra Lafayette se base principalmente en lo que ha supuesto para su proceso de aprendizaje en el curso, mientras que en la reflexión posterior apenas hace referencia a este aspecto y esta gira casi exclusivamente en torno a las repercusiones y las conexiones que establece con su práctica docente y desarrollo profesional.

➤ **Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula**

- i. La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña. Dentro de este tema, aborda los siguientes subtemas:
 - El aula como una cultura en miniatura.
 - La diversidad de personalidades y estilos de aprendizaje en el aula.
 - Las dificultades de llevar a la práctica los aspectos teóricos.
 - El análisis de las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos.
 - Las limitaciones que presenta la práctica.
 - La necesidad de llevar a cabo una atención individualizada.
 - La importancia de la observación diaria del aula.
 - Las cualidades que debe reunir un profesor para atender las necesidades de los alumnos
 - La evitación de posibles prejuicios que pueda tener respecto a los alumnos antes de conocerlos.
- ii. El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje.

En relación con este tema se refiere al enfoque por proyectos como propuesta metodológica que favorece la negociación y el desarrollo de una actitud positiva por parte de los alumnos.

- iii. La figura del profesor: rol y dificultades. Sobre este aspecto hace referencia a:
 - La aparición continuada de momentos críticos y ambiguos.
 - La importancia de la figura del profesor como profesional reflexivo y crítico como modo de hacer frente a estos momentos.
 - La importancia del rol del profesor como apoyo y guía del proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - La importancia de adoptar una actitud abierta y comprensiva hacia los alumnos para crear un vínculo de confianza y empatía que permita afrontar mejor los momentos críticos que se pueden dar.

➤ **Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas**

En el último párrafo Lafayette recoge las repercusiones que las reflexiones generadas a partir de las experiencias docentes vividas y la muestra aportada van a tener en su práctica docente.

En la siguiente tabla se puede observar de forma más clara la distribución de los temas en el texto:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
Tema 1: Aportaciones de la muestra	1	-----	-----
Tema 2: Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula	Del 2 al 4	2.1. <i>La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña</i>	2
		2.2. <i>El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje</i>	3
		2.3. <i>La figura del profesor: rol y dificultades</i>	4

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
Tema 3: Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas	5	-----	-----

Tabla II.1. Temas de la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra del PC.
Fuente: Elaboración propia.

En lo concerniente a los ámbitos temáticos, es importante hacer referencia al hecho de que, al margen del primer párrafo de justificación, en el resto Lafayette procede siempre siguiendo un mismo patrón: revisa sus experiencias docentes a tenor de unas cuestiones y actuaciones determinadas tratadas en el curso (y que emergen de la muestra aportada) y a continuación las evalúa en la práctica del aula. En ocasiones la revisión de las experiencias docentes le lleva a identificar limitaciones propias y a planificar una actuación para superar la situación problemática detectada. La evaluación posterior le sirve para apoyar la necesidad de actuar de una determinada manera. Es decir, Lafayette emplea su experiencia práctica para validar algunos de los contenidos trabajados en el curso. Busca en esta experiencia su justificación. Más adelante se profundiza en estos aspectos.

Por otra parte, al igual que ocurría en la reflexión sobre la primera y la segunda muestras, los temas que la alumna trata en el texto reflexivo de la tercera constituyen el primer indicio de autorregulación, puesto que mediante estos claramente focaliza la reflexión en su proceso formativo y desarrollo profesional en general. Uno no puede autorregular su proceso formativo y desarrollo profesional si no centra su atención y reflexión en este aspecto.

1.2. Estilo

En cuanto al estilo, Lafayette presenta un discurso propio y personal que se hace evidente mediante el uso de recursos lingüísticos, discursivos y retóricos como:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias formativas y docentes propias; y referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, pensamientos y creencias personales.
- Elementos de opinión como: *desde mi punto de vista, considero, no lo veo, comparto al cien por cien, creo, a mí personalmente*, etc.
- Verbos modales: *puede, debo/e ser, deberá*
- Léxico y expresiones de valoración como: *no lo veo tan fácil, me resulta muy complicado, son ejemplos tontos, me siento feliz, no resulta raro, no es nada fácil, momentos críticos y ambiguos, complejos de resolver*, etc.
- Metáforas: *En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo; Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también; Observar no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos*.
- La repetición de estructuras y/o palabras para enfatizar y/o reforzar una idea: *Cuando uno... el otro...; situación tras situación*, etc.
- Cuantificadores: mucho, muchos, muy, etc.
- Léxico que expresa sentimientos y actitudes como *me siento feliz, he sentido numerosas veces la necesidad de, me ha sorprendido, ser sensible, he podido sentir que, vínculo empático, confianza, sientan que, me hace sentir cómoda, pequeño esfuerzo, estoy segura de que vale la pena*, etc.

Como puede observarse, el texto presenta un elevado número de marcas de modalización, lo cual le confiere un carácter claramente subjetivo. Predomina principalmente una modalidad apreciativa al emplear abundante léxico, marcado positiva y negativamente, que constituye juicios de valor respecto a lo que enuncia.

La ausencia de subjetividad y modalización sería un indicador de que la alumna no está centrándose en analizar su proceso de aprendizaje; es decir, no está autorregulando su propio proceso formativo y desarrollo profesional.

Asimismo, en línea con lo que se acaba de decir, en el texto predomina un tono argumentativo con algunas secuencias explicativas y descriptivas. No obstante, tanto las secuencias explicativas como descriptivas mantienen una relación de dependencia respecto a las argumentativas, al constituir los argumentos o servir de contextualización de las tesis que apoya en las secuencias argumentativas. A continuación se muestran algunos ejemplos:

«Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres». (Párrafo 2, Anexo XXV)

En este pasaje se puede observar como Lafayette argumenta las tesis que aporta a partir de la descripción de su contexto de aula:

Tesis: En la práctica ve difícil hacer que las diferencias que los alumnos presentan respecto a estilos de aprendizaje, caracteres y personalidades se conviertan en espacios potenciales de aprendizaje.

Argumento: *«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres».*

Sirva también como ejemplo:

«¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXV)

En el pasaje anterior se puede observar como Lafayette utiliza la descripción de lo que le ha sucedido en su experiencia docente y la explicación sobre qué se entiende por análisis de necesidades objetivas y análisis de necesidades subjetivas para argumentar las tesis que defiende:

Argumento 1: *«¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido*

sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él».

Argumento 2: «Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada³ sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje».

La secuencia explicativa presenta un tono más distante del resto al usar la tercera persona del singular o construcciones impersonales y el presente de indicativo, el cual otorga un valor universal a los enunciados.

Por otro lado, el carácter argumentativo del texto se observa en:

- El seguimiento del esquema: premisas, tesis, argumentos y conclusión / es. A nivel macro: el primer párrafo constituye las premisas; en los siguientes se presentan las tesis y los argumentos; y el último, sirve de conclusión del texto. De todas maneras, cabe hacer referencia a que en los párrafos intermedios también se van aportando conclusiones y se repite, a un nivel micro, el esquema: tesis, argumentos y conclusión.
- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: *Pero en la práctica no lo veo tan fácil; No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos; Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso; No es nada fácil; Darles lo que necesitan no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento.*
- La utilización de elementos de opinión como: *desde mi punto de vista, considero, comparto al cien por cien, creo, a mí personalmente;* y valorativos: *muy acertadas, no lo veo tan fácil, me resulta muy complicado, no es nada fácil, es complejo de resolver, etc.*
- La aparición de conectores típicamente argumentativos como: causativos (*dado que*), condicionales (*si*), consecutivos (*por esta razón, de aquí, por eso*) y contrastivos de oposición (*aunque, pero, no obstante*). Aunque, como hemos apuntado anteriormente, se echa en falta un uso más extenso de conectores que facilite la interpretación de las ideas que la alumna expone.
- El uso de la interrogación retórica para implicar directamente al receptor y hacerlo partícipe de su opinión. Por ejemplo: *¿Cuántas ocasiones a partir de un análisis de necesidades objetivas etiquetamos a nuestros alumnos?*
- La utilización de recursos retóricos como: metáforas (*Cada uno de ellos es un mundo*); estructuras paralelas de contraste (*Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos; Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres*); la repetición de palabras; citas para dar autoridad y reforzar lo que está exponiendo (*Conocer a nuestros alumnos hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas*); el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del «yo» al «nosotros».

Por otra parte, en cuanto al estilo, también cabe señalar que Lafayette muestra dificultades en el manejo de los mecanismos de cohesión como, por ejemplo, el mantenimiento de la referencia - tanto por omisión cuando es necesaria, como por la utilización de formas no adecuadas - y el uso de marcadores y conectores textuales. Ello contribuye a que la exposición de las ideas no resulte

3 Error tipográfico de la alumna.

todo lo clara que se desearía. Apenas usa marcadores de ordenación del discurso, conectores metatextuales que se orienten al desarrollo mismo de la enunciación, que ayuden a estructurar el texto y a enlazar las ideas y faciliten la lectura por parte del receptor. También son escasos los marcadores que introducen operaciones discursivas.

En bastantes ocasiones establece entre los enunciados y los párrafos una relación implícita, y por tanto, el lector debe esforzarse por comprender e interpretar lo que quiere decir. Además, esto también transmite la idea de que tiene dificultades para argumentar y justificar las ideas que expone. Hay momentos que en el texto cuesta seguir la línea discursiva y resulta algo ambiguo y confuso.

Al presentarse la reflexión en código escrito, inevitablemente las limitaciones descritas en los párrafos anteriores influyen en la calidad que el lector atribuye a la misma, puesto que se tiende a tener entonces la impresión – desacertada – de que el proceso reflexivo mental del autor del texto también está siendo desordenado y falto de coherencia. Máxime cuando la escritura debería ayudar a ordenar el pensamiento reflexivo.

1.3. Las personas del discurso

1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna*

« Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de Teresa, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1 [...]». (Párrafo 1, Anexo XXV)

➤ *Yo – alumna de las prácticas de Magisterio*

« Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto ». (Párrafo 3, Anexo XXV)

➤ *Yo – maestra / profesora*

« Me siento feliz cuando puedo responder / dar a cada alumno lo que necesita ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al conjunto de alumnos que realizan el curso del postgrado en ELE y/o cursan la asignatura y del cual forma parte.

« [...] he elegido esta [muestra] dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I». (Párrafo 1, Anexo XXV)

- Al colectivo de profesores del cual también se presenta como miembro integrante.

« No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada⁴ sobre nuestros alumnos ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Al grupo de lectores de unos autores del cual se siente parte.

« [...] tal y como nos comentan Williams y Burden en *Psicología para profesores de idiomas*». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación).

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación». (Párrafo 2, Anexo XXV)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

- *Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:*

- Sus compañeras maestras:

«Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Otra maestra:

«La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo». (Párrafo 3, Anexo XXV)

- Sus alumnos:

« [...] y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Otros alumnos:

« [...] los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)». (Párrafo 3, Anexo XXV)

- La figura del profesor:

«Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación». (Párrafo 3, Anexo XXV)

- Autores:

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- *Hablar sobre el contexto de aula:*

« [...] situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

⁴ Error lingüístico cometido por la alumna.

➤ *Hablar sobre la muestra aportada y su reflexión:*

«Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente». (Párrafo 5, Anexo XXV)

➤ *Definir conceptos:*

«[...] las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

La aparición de la tercera persona coincide con la aparición de una secuencia explicativa o descriptiva. En todos los casos, estas secuencias sirven para apoyar las tesis que Lafayette defiende o para extraer conclusiones. En el caso de las secuencias explicativas, Lafayette emplea la tercera persona para exponer conocimientos de manera objetiva. Se crea un efecto de veracidad porque activa verbalmente el mundo de referencia. De todas formas, para ello también se ayuda de construcciones impersonales y construcciones pasivas sin expresión del agente. Por ejemplo:

«Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza / aprendizaje (necesidades objetivas) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXV)

No obstante, como se ha manifestado anteriormente, la alumna se inscribe claramente en el texto a través del *yo* y del *nosotros*, condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de marcas del *yo* pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la falta de autorregulación.

1.3.2. La polifonía

Asimismo, el discurso de Lafayette también se caracteriza por presentar rasgos de polifonía, tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como la evocación del discurso ajeno. A continuación, recogemos algunos ejemplos:

1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto

«¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos?». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso⁵, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXV)

En ambos casos Lafayette se integra en una colectividad para no descargar únicamente en ella toda la responsabilidad de sus observaciones y, a la vez, reforzarlas.

Por otra parte, en el segundo ejemplo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje. La cita refuerza este proceso de concienciación.

⁵ El subrayado es de la investigadora.

1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

➤ Citas abiertas⁶:

«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de Teresa, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1 [...]». (Párrafo 1, Anexo XXV)

«La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I [...]». (Párrafo 1, Anexo XXV)

En este caso anterior, mediante este recurso discursivo, y otros, la alumna refleja un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que le ha aportado la muestra (el comentario de su compañera) a su proceso formativo y desarrollo profesional.

«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)». (Párrafo 2, Anexo XXV)

En el ejemplo anterior, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes. La cita refuerza este proceso de concienciación.

«Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«[...] tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas». (Párrafo 2, Anexo XXV)

En los dos últimos dos casos a través de la cita, entre otros recursos, la alumna pone de manifiesto un proceso cognitivo de puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores West y Brindley; y Williams y Burden y este proceso cognitivo propicia la puesta de relieve de procesos autorreguladores: toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas a la hora de atender a los alumnos y búsqueda de una solución a las dificultades que plantea prestar la atención adecuada a los estudiantes.

«Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente». (Párrafo 5, Anexo XXV)

En el ejemplo anterior, Lafayette manifiesta la toma de conciencia de que la realización de la tarea de «Metodología 1» y la aportación de su compañera están repercutiendo en su práctica docente.

➤ Citas encubiertas:

«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXV)

Mediante la cita de este último ejemplo, Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que en la práctica le resulta complicado atender a las necesidades concretas de cada uno de sus alumnos.

⁶ El subrayado de las citas es de la investigadora.

«Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis [...]». (Párrafo 2, Anexo XXV)

Mediante la última cita, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de concordar con la idea de que es necesario que el profesor adopte una actitud reflexiva y crítica para hacer frente a las dificultades y complejidades que presenta su trabajo.

Llama la atención que la gran mayoría de las veces utiliza este recurso para dar más credibilidad y validez a sus consideraciones y explicaciones.

1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque más predomina es el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** únicamente para describir una experiencia formativa concreta que tuvo hace unos años (véase Anexo XXV):

«Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo» (Párrafo 3)

Y para hacer referencia a una actividad concreta que realizó a principios del curso que, aunque está relacionada con la muestra aportada, ya siente como lejana:

«A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas». (Párrafo 1)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para declarar intenciones y planificar actuaciones (véase Anexo XXV):

«Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2)

«Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento». (Párrafo 5)

En el resto del discurso se sitúa en el **presente** (véase Anexo XIX):

- Para hacer referencia a su proceso formativo en el curso y a la elaboración del portafolio:

«La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula». (Párrafo 1, Anexo XXV)

«Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de Teresa, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente». (Párrafo 5, Anexo XXV)

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Para presentar información de manera objetiva y citar autores:

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de

comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«[...] tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- Pero, especialmente, para enmarcar su experiencia docente (vivencias, desempeño actual, limitaciones y carencias, etc.):

«Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas"». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas)». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo». (Párrafo 5, Anexo XXV)

«Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXV)

«Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas». (Párrafo 3, Anexo XXV)

Respecto al plano temporal, cabe destacar que Lafayette se sitúa principalmente en el presente. Enmarca en este tanto experiencias docentes y académicas anteriores como actuales. El motivo se encuentra en que las primeras le son relevantes en el momento actual, momento en el que está llevando a cabo la reflexión sobre la muestra, porque le ayudan a explicarlo. En esta ocasión, también se mueve en el tiempo hacia adelante y hacia atrás pero siempre dentro de un marco presente. Se sitúa en un momento anterior para validar, reforzar, justificar sus reflexiones a partir de las experiencias docentes y académicas a las que se refiere.

Como consecuencia, manifiesta procesos autorreguladores de toma de conciencia de que sus experiencias y prácticas docentes validan las reflexiones, conocimientos y aprendizajes que se dan en el marco del curso de postgrado.

1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltase la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULATOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE SOBRE LA MUESTRA 3

- Manifiesta conciencia sobre algo:

*...la realización de esta tarea me llevó a...
 Varias veces he podido observar...
 Soy consciente...
 De aquí derivó la importancia de...
 ...me he dado cuenta de la importancia de ...
 Con... he podido observar que...
 Como resultado del proceso observé que...
 De mi experiencia deduzco que...
 De cada experiencia vivida [...] he extraído conclusiones.
 Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y la aportación de X ya tienen pequeñas repercusiones en...
 He podido sentir...*

- Identifica aprendizajes

La reflexión... me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos...

- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:

*... detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas...
 Pero en la práctica no lo veo tan fácil...
 A mí, personalmente, me resulta muy complicado...
 ... ponen de manifiesto mi incapacidad de...
 Muchas veces no sé cómo...
 ...ser profesor no es nada fácil...
 ...se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver...*

- Busca una explicación:

...he elegido esta [aportación] dado que...

- Busca una solución:

Como profesora debo ser..., capaz de... para poder así...

- Declara intenciones:

... como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar...

- Planifica actuaciones

Me planteo observar...

Tabla II.2. Expresiones que denotan un proceso autorregulator en la reflexión sobre la tercera muestra del PC
 Fuente: Elaboración propia.

2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva de la muestra 3, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en general; y experiencias docentes propias anteriores. Es decir, se autorregula con respecto a estos aspectos.

Sobre estos, cabe señalar que no todos tienen lugar en el mismo momento: algunos se dan durante la elaboración del portafolio; otros, previamente; y otros, no se puede saber con seguridad. No obstante, lo realmente relevante es que es en el marco del portafolio que la alumna pone en relación los unos con los otros propiciando la formación, como se puede observar más adelante, de ciclos autorreguladores de mayor alcance que tal vez de otra manera no hubieran ocurrido.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la muestra 3:

➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general (18 ocurrencias). El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos, logros, problemas, dificultades, dudas, etc.

En la reflexión que Lafayette genera sobre la segunda muestra del portafolio, la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con:

- ***Su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE***

Por ejemplo, en el párrafo 6 (véase Anexo XXV):

« [...] Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos».

Aquí Lafayette manifiesta toma de conciencia de las dificultades que considera que entraña en la práctica prestar una atención personalizada a las necesidades que presentan cada uno de los alumnos en clase.

- ***Su práctica docente previa***

Por ejemplo, en el párrafo 2 (véase Anexo XXV):

« [...] No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita».

Este proceso autorregulador, aunque se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional, manifiesta que durante su práctica docente previa Lafayette se ha dado cuenta de que es necesario atender de manera individualizada a cada uno de los alumnos y de los sentimientos que le provoca poder hacerlo.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA TERCERA MUESTRA

<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p>

<p><i>...la realización de esta tarea me llevó a...</i> <i>Varias veces he podido observar...</i> <i>Soy consciente...</i> <i>De aquí derivo la importancia de...</i> <i>...me he dado cuenta de la importancia de ...</i> <i>Con... he podido observar que...</i> <i>Como resultado del proceso observé que...</i> <i>De mi experiencia deduzco que...</i> <i>De cada experiencia vivida [...] he extraído conclusiones.</i> <i>Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y la aportación de X ya tienen pequeñas repercusiones en...</i> <i>He podido sentir...</i></p>

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA TERCERA MUESTRA

- Identifica aprendizajes

La reflexión... me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos...

- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:

... detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas...

Pero en la práctica no lo veo tan fácil...

A mí, personalmente, me resulta muy complicado...

... ponen de manifiesto mi incapacidad de...

Muchas veces no sé cómo...

...ser profesor no es nada fácil...

...se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver...

Tabla II.3. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia

Fuente: Elaboración propia

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

➤ De búsqueda de respuesta o explicaciones

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (3 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación, respuesta o solución para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de explicaciones o soluciones que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la segunda muestra se consideran resueltos porque la alumna explicita la explicación o solución en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

• **Búsqueda de una explicación:**

Este proceso autorregulador se da en dos ocasiones. En primer lugar, se da cuando la alumna busca las razones que explican y justifican por qué considera que la tercera muestra es especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. La manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.

La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula.

A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas». (Párrafo 1, Anexo XXV).

Por otra parte, también tiene lugar cuando la alumna explica las razones por las cuales considera que no es fácil en la práctica atender a las necesidades de cada uno de los alumnos. La manifestación de esta explicación es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas». (Párrafo 2, Anexo XXV)

- **Búsqueda de una solución:**

Por otra parte, la alumna manifiesta el proceso autorregulador de búsqueda de una solución en una ocasión para hacer frente a las dificultades que considera que entraña prestar atención personalizada a cada uno de los alumnos en el aula:

«De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas)». (Párrafo 2, Anexo XXV)

La manifestación de la toma de conciencia, a partir de su práctica docente, de la importancia de realizar un análisis de las necesidades subjetivas que tienen los alumnos es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de una solución para poder prestar una atención adecuada a cada uno de los estudiantes. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de una solución resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA TERCERA MUESTRA
<p>- Busca una explicación: ...he elegido esta [aportación] dado que...</p> <p>- Busca una solución: Como profesora debo ser..., capaz de... para poder así...</p>

Tabla II.4. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones o soluciones
Fuente: Elaboración propia

➤ **De planificación de actuaciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna planifica una actuación. En este caso, merece la pena destacarse que la actuación que planifica tiene que ver con su futura

actuación como profesora de ELE (es decir, se trata de un proceso que manifiesta la autorregulación de su proceso formativo y desarrollo profesional):

«Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento[...]» (Párrafo 5, Anexo XXV)

➤ **De declaración de intenciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna aventura cómo cree que debería actuar, en este caso, como consecuencia de la detección de una dificultad (una ocurrencia):

« [...] Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje » (Párrafo 4, Anexo XXV)

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra del PC elaborado por Lafayette. No obstante, lo realmente interesante es analizar las relaciones que la alumna establece entre ellos.

En primer lugar, se presentan los procesos autorreguladores identificados en relación con cada una de las unidades temáticas del texto:

2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Aportaciones de la muestra* (párrafo 1, Anexo XXV), los cuales conforman el primer ciclo autorregulador que se detecta en la reflexión. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

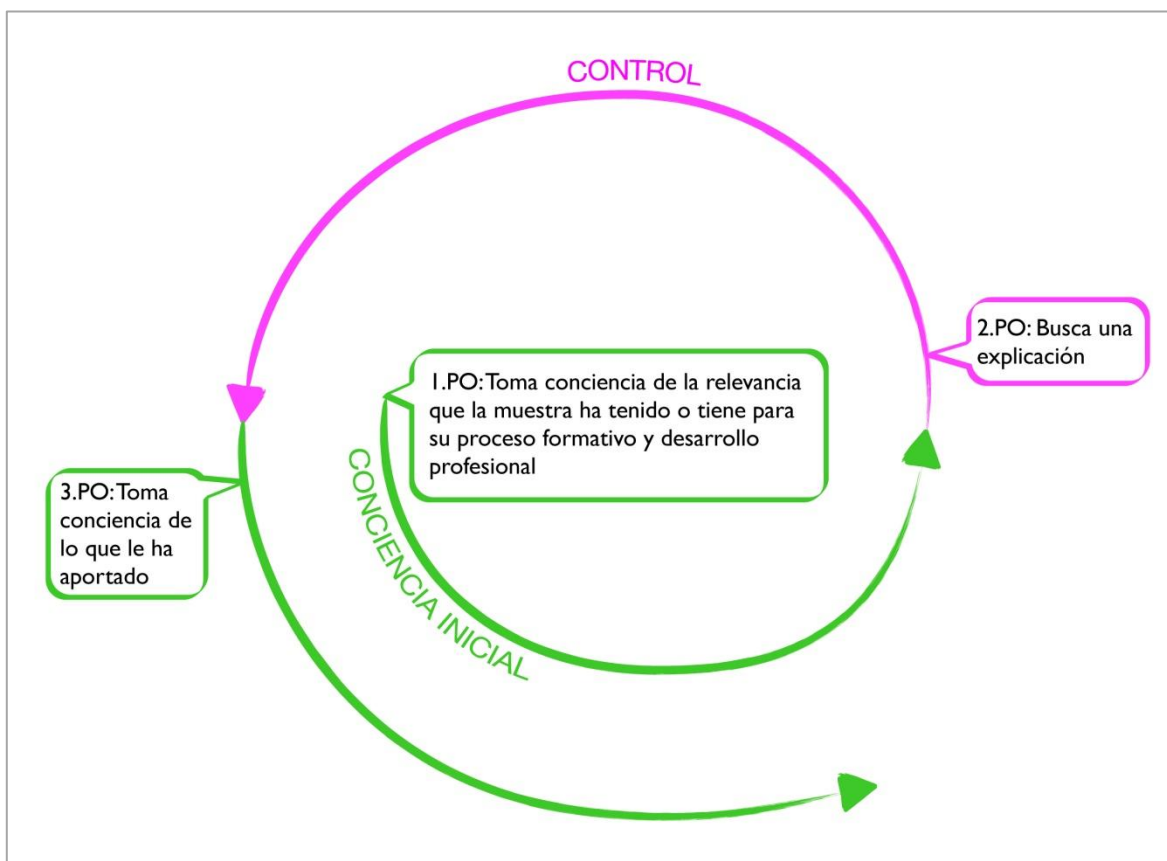


Figura II.1 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación (toma conciencia de la relevancia que la muestra tiene o ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de LLEE y ELE); a continuación le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esta muestra es tan importante para ella); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra).

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna la haya seleccionado para incluir en el PC. La propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Así pues, su selección pone de relieve que Lafayette la considera, junto a las otras dos elegidas, más importante que el resto de experiencias que ha vivido durante esta fase. A continuación, la alumna explicita un proceso autorregulador de búsqueda de las razones por las cuales considera que esto es así, a través del cual manifiesta la toma conciencia de que la muestra le ha permitido:

- Sintetizar y ser consciente de los aspectos más relevantes de la tarea 1 de Metodología 1 y de la asignatura en sí.
- Asimilar conceptos trabajados en Metodología 1. (Identificación de un aprendizaje).
- Y a analizarlos en un determinado contexto práctico (toma de conciencia del procedimiento metodológico que se ha seguido para resolver la tarea).

Este proceso de búsqueda le permite identificar los aprendizajes y las competencias que como consecuencia de este análisis ha desarrollado. Los conocimientos y las habilidades identificados tienen que ver tanto con la asimilación de aspectos teóricos del curso:

«La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula». (Párrafo 4, Anexo XXV)

Como prácticos:

«A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas». (Párrafo 1, Anexo XXV)

2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 2, *Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula* (párrafos 2, 3 y 4, Anexo XXVI). Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

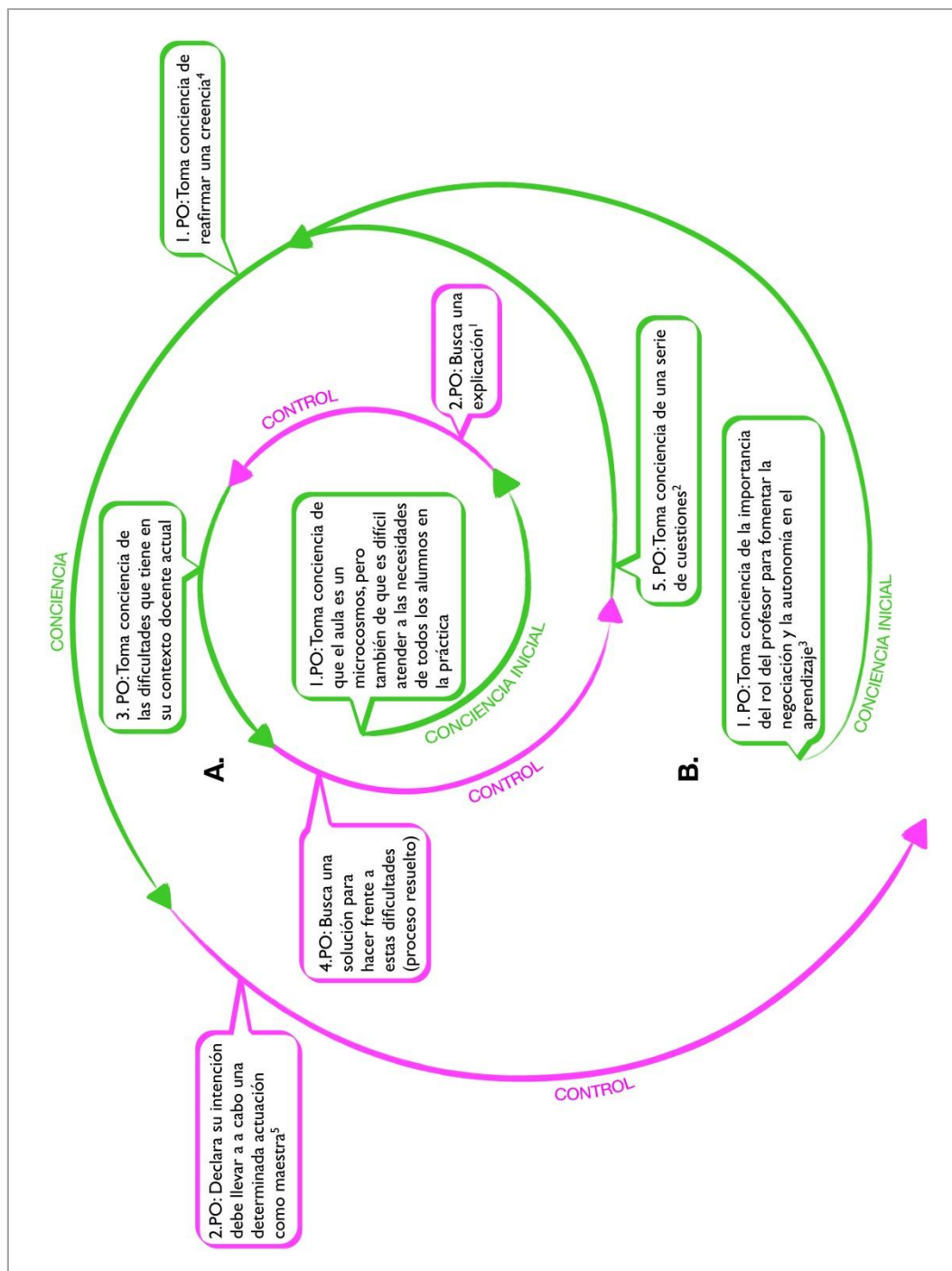


Figura II.2 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula».

- ¹ Busca una explicación sobre por qué no considera fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos en la práctica
- ² Toma conciencia de la importancia de realizar día a día un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos y del peligro de basarse únicamente en el análisis de sus necesidades objetivas.
- ³ Toma conciencia de que otro de los roles del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje a partir de las experiencias docentes vividas y de los contenidos trabajados en el curso.
- ⁴ Toma conciencia de reafirmar la creencia de que no es nada fácil ser profesor y de que para hacer frente a las dificultades que la tarea le plantea debe asumir el rol del profesional reflexivo y crítico con su propia praxis.
- ⁵ Declara su intención, como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, de actuar como apoyo y guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo estímulos que permitan que estos creen las bases de su propio aprendizaje.

Como puede observarse en la figura, en relación con la unidad temática *Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula*, Lafayette manifiesta, en primer lugar, una serie de procesos autorreguladores que forman un ciclo de autorregulación relacionado con la importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña (ciclo autorregulador A); y por otro lado, un proceso autorregulador relacionado con el rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación del aprendizaje (B). A su vez, todos estos procesos, mediante la relación que la alumna establece entre ellos, confluyen dando lugar a un ciclo autorregulador complejo que supone la reafirmación de sus creencias sobre el rol del profesor y la declaración de intenciones al respecto. En este caso, Lafayette se autorregula respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional.

Este ciclo autorregulador complejo empieza con un ciclo (A) formado por una fase de concienciación (manifiesta conciencia de que el aula es un microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje, y que esto enriquece las situaciones de aprendizaje, pero también plantea una dificultad: no resulta fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos; pese a que es necesario hacerlo y se ha sentido feliz cuando lo ha conseguido); una fase de control (va un paso a ella y busca una explicación sobre por qué no le resulta fácil); una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de las dificultades que se encuentra en la práctica); una fase de control (va un paso más allá y busca una solución a esto); una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una solución le lleva a tomar conciencia de la importancia de realizar día a día un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos y del peligro de basarse únicamente en el análisis de sus necesidades objetivas). Este ciclo se manifiesta en el párrafo 2 (Anexo XXV).

Por otra parte, el ciclo autorregulador complejo en paralelo también está constituido por una proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia de que otro de los roles del profesor también sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje. Este proceso se manifiesta en el tercer párrafo y confluye con el ciclo autorregulador descrito anteriormente, en primer lugar, mediante una fase de concienciación (manifiesta conciencia de reafirmar la creencia de que no es nada fácil ser profesor y de que para hacer frente a las dificultades que su tarea le plantea debe asumir el rol de profesional reflexivo y crítico de su propia praxis); y en segundo lugar, por una fase de control (va un paso más allá y realiza una declaración de intenciones al respecto).

2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 3, *Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas* (párrafo 5, Anexo XXV), los cuales conforman el tercer ciclo autorregulador que se detecta en la reflexión. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

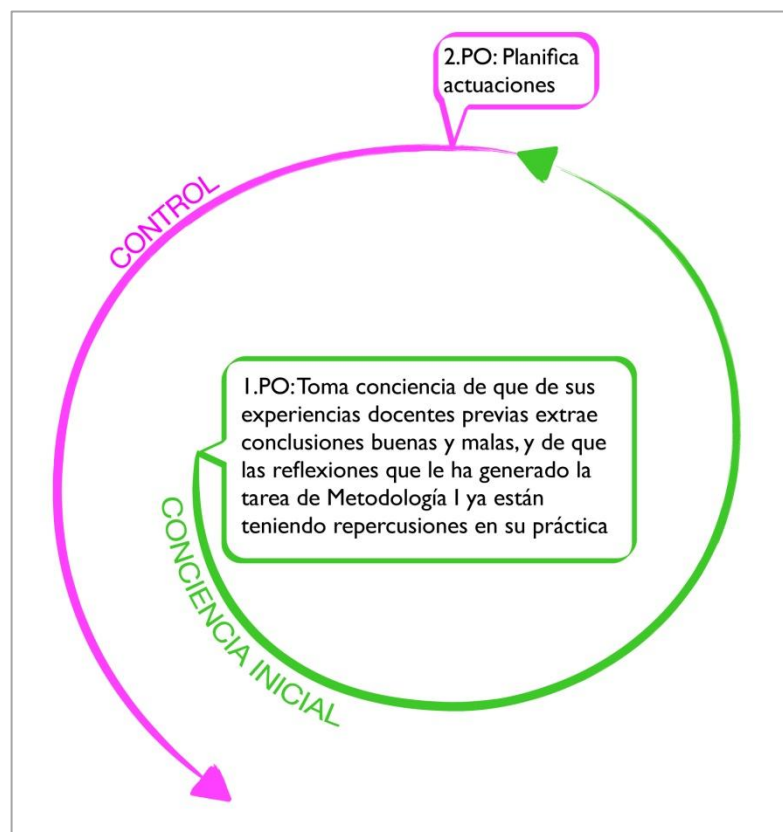


Figura II.3 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas».

En este ciclo, en primer lugar, se da una primera fase de concienciación (sus experiencias docentes previas extrae conclusiones buenas y malas, y de que las reflexiones que le ha generado la tarea y la aportación de su compañera X ya están teniendo repercusiones en su práctica); a continuación le sigue una fase de control (va un paso más allá y planifica actuaciones).

3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra de Lafayette, se identifican los siguientes:

➤ Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión sobre la tercera muestra Lafayette focaliza la atención y observa:

— Sus experiencias formativas en el curso:

«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I». (Párrafo 1, Anexo XXV)

— Sus experiencias docentes:

«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXV)

— Temas concretos:

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje ». (Párrafo 2, Anexo XXV)

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias personales recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado.

➤ Proceso cognitivo de análisis

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias, conclusiones sobre alguna cuestión o actuación concreta. Por ejemplo:

— En el párrafo 1 (Anexo XXV) Lafayette explica los motivos por los cuales ha decidido incluir la tercera muestra en el portafolio:

*«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.
La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula.
A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas».*

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que esta muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación.

- En el párrafo 2 (Anexo XXV) Lafayette pone en relación las dificultades que tiene en su práctica docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» para encontrar una solución a las dificultades que encuentra y extrae conclusiones:

« [...] De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso».

Mediante este proceso cognitivo Lafayette estimula un proceso autorregulador de búsqueda de una solución con el fin de superar la dificultad que tiene para atender las necesidades que tienen cada uno de los alumnos.

- En el párrafo 3 (Anexo XXV) Lafayette pone en relación contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» con una actuación docente que pudo observar durante sus prácticas de magisterio, reconstruye y analiza la actuación, y extrae consecuencias:

« [...] Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)».

A partir de este proceso cognitivo Lafayette manifiesta que en ese momento (durante la observación de una actuación docente en sus prácticas de magisterio) tomó conciencia de lo que supuso para los alumnos estar trabajando mediante un enfoque basado en proyectos.

➤ Proceso cognitivo de puesta en relación

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 2 (Anexo XXV) Lafayette pone en relación sus experiencias docentes con contenidos trabajados en el curso:

«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos». «Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje».

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación contenidos trabajados en el curso con sus experiencias docentes, manifiesta toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización de Nussbaum y Tusón hacen del mismo: es un microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes (párrafo 2, Anexo XXV).

No obstante, en ese mismo párrafo se da otro proceso cognitivo de puesta en relación que permite la manifestación de un proceso autorregulador de búsqueda de una solución para las dificultades que tiene a la hora de atender a cada uno de los alumnos:

« [...] De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea

de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso».

En el párrafo 4 (Anexo XXV) la puesta en relación de las conclusiones que extrae de reflexiones previas con su contexto docente actual lleva a la alumna a manifestar un proceso autorregulador de declaración de intenciones:

« [...] Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso».

Y en el párrafo 5 (Anexo XXV) la puesta en relación de su experiencia docente y los aspectos trabajados en el curso conduce a la alumna a manifestar un proceso autorregulador de planificación de actuaciones en su práctica docente:

« [...] Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento».

➤ Proceso cognitivo de comparación y contraste

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara la teoría y la práctica. Véase el ejemplo siguiente:

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil⁷. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque⁸ son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas [...]». (Párrafo 2, véase Anexo XXV)

Su aparición propicia que se dé un proceso autorregulador de toma de conciencia de las dificultades con las que Lafayette se encuentra en la práctica en relación con el tema tratado teóricamente.

➤ Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos sobre:

- Lo que ocurre en el aula en la que está ejerciendo en el momento en el que está elaborando el portafolio:

« [...] A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque⁹ son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas» (Párrafo 2, véase Anexo XXV)

⁷ El subrayado señala la parte del texto en la que se manifiesta el proceso de comparación y contraste entre la teoría y la práctica.

⁸ El error tipográfico es de la alumna.

⁹ El error tipográfico es de la alumna.

— La experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna en prácticas:

« [...] Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)». (Párrafo 3, véase Anexo XXV)

En ambos casos, mediante este proceso cognitivo, la alumna manifiesta procesos autorreguladores de toma de conciencia. En el primero la alumna manifiesta toma de conciencia de las dificultades que le plantea en el aula atender las necesidades de cada uno de los estudiantes; y en el segundo, Lafayette manifiesta toma de conciencia de lo que supuso para los alumnos trabajar en un enfoque basado en proyectos.

➤ **Proceso cognitivo de elaboración de creencias**

Tal como su nombre indica, se trata de un proceso cognitivo mediante el cual la alumna confirma creencias previas. Obviamente, normalmente este proceso cognitivo lleva asociado un proceso autorregulador de toma de conciencia de confirmación de creencias propias. Sirva como ejemplo el siguiente extracto:

«En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación de que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. [...]» (Párrafo 4, véase Anexo XXV)

En esta secuencia, toda la reflexión previa que lleva a cabo Lafayette sobre la muestra le lleva a confirmar la creencia previa de que ser profesor no es fácil y de la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, y a ser consciente, por ende, de esta reafirmación.

ANEXO XXVII – PRIMER BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X². El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?”.

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, suspendí la asignatura. Por suerte, Silvia Pueyo me pidió que hiciera una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el Portafolio.

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. Así pues, X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

² Se salvaguarda la identidad de la compañera.

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y lo que allí sucede debe ser un valioso recurso más con el que profesor debe contar para entender los mecanismos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X, me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)³. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de “las tortugas”. Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero a la práctica no lo veo tan fácil. A mi, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a

³ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁴, vemos que las necesidades objetivas hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. ¿Cuántas veces, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁵ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo

⁴ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

⁵ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza-aprendizaje?», en *Psicología para profesores de idiomas*, capítulo 3, páginas 55-72.

es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado de proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)

Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea al profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de los alumnos/as.

ANEXO XXVIII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Aportaciones de la muestra

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE.	<p>Lafayette implícitamente justifica la selección de la muestra esgrimiendo los argumentos en los que basa su elección:</p> <p>* La realización de la tarea le ha permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas. - Vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro. <p>* La reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.</p>

¹ En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y como la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE.	Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.	<ul style="list-style-type: none"> - Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Nuestra: alumnos del curso Ella: X Eillos: compañeros curso - Uso indefinido, perfecto. - Léxico valorativo: ofreciendo riqueza - Intensificadores, cantidad: algunos de - Elementos opinión: desde mi punto de vista, considero que - Polifonía: voz de compañeros: gracias a las aportaciones de los compañeros y las compañeras en el foro - No hay rasgos lingüísticos ni discursivos (no usa conectores) que indiquen explícitamente que se trata de una justificación. - Conector causativo: gracias a - Conector aditivo: a su vez * Marcas autorreguladoras: La realización de esta tarea me llevó a... ..detectando problemas y 	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>
			<p>De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera esta muestra significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De toma de conciencia de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La realización de la tarea le ha permitido: - Analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas. - Vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro. * La reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.
			<p>Previamente a la elaboración de la reflexión sobre la muestra, su selección pone de manifiesto un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>La tarea de elaboración del portafolio insta a la alumna a focalizar la atención y a observar las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso para seleccionar e incluir en el portafolio aquellas que considere más relevantes. Y es este proceso cognitivo promovido desde el mismo proceso de elaboración del portafolio el que permite que la alumna tome conciencia de que esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>

PÁRRAFO 1			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESO AUTORREGULATORIO
		reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias a...pude... La reflexión... me ha llevado a asimilar...	

1.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULATORIO	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional	Durante el proceso de elaboración del portafolio.		De focalización de la atención y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso.	Este proceso autorregulador no se recoge en la reflexión sobre la muestra sino que se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna selecciona e incluye la muestra en el portafolio. Por tanto, se trata de un proceso autorregulador que se da con todos los alumnos, pues la selección de una muestra demuestra la toma de conciencia para el alumno de la importancia que ha tenido para su proceso formativo.
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL * La realización de la tarea le ha permitido: - Analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas. - Vivir un proceso colectivo y activo de	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.	De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro.</p> <p>* La reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a <i>asimilar</i> algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.</p>			<p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De las razones por las cuales considera esta muestra significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO: Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio informa sobre lo que le ha aportado.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	

b) Breve informe:

Antes de especificar los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en el primer párrafo, es importante llamar la atención de que simplemente con el hecho de que la alumna incluya la muestra (la aportación de la compañera X al foro de debate de la tarea 1 de Metodología 1) en el portafolio ya está mostrando un proceso autorregulador de toma de conciencia de que esta ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Además, en este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que la realización de la tarea le ha permitido: analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas; y vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro; y de que la reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que estos se dan a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.

Los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención en la experiencia que recoge la muestra.
- De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-</p>	<p>Lafayette comienza el párrafo haciendo referencia a que en su experiencia como docente ha podido constatar por ella misma que es cierta la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del aula como <i>una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad</i>.</p> <p>Para reforzar esta idea se refiere a su experiencia actual como maestra en una clase de P3 y al hecho de que, <i>aunque sus alumnos solamente tengan tres años, continuamente (cada día, situación tras situación) se ponen de manifiesto una gran variedad de caracteres, personalidades y estilos de aprendizaje</i>. De esta idea puede desprenderse que esto es lo que Lafayette entiende por una cultura en miniatura.</p> <p>Lafayette a continuación manifiesta ser consciente de que las diferencias que presentan los alumnos <i>ponen a nuestra disposición</i> (a disposición de los profesores) <i>una riqueza de situaciones factibles de enseñanza y aprendizaje</i>; y para otorgar más credibilidad a sus palabras, en este punto hace referencia a que en varias ocasiones en el curso se ha concluido lo mismo. Sin embargo, acto seguido utiliza el conector contrastivo de oposición pero para poner de manifiesto que <i>en la práctica no lo ve tan fácil</i> porque <i>a ella personalmente le resulta muy complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos</i>. Al explicitar el distributivo "cada" y el indefinido "uno" hace más hincapié en la personalización de la atención que debe prestar.</p> <p>A continuación, mediante el conector contrastivo <i>no obstante</i>, introduce la idea de que aunque sea consciente de las dificultades que ella tiene para atender a sus necesidades, <i>ha sentido muchas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y cuando lo consigue, se siente feliz</i>.</p> <p>Acto seguido, Lafayette emplea estos argumentos para reivindicar y justificar, mediante el uso del conector consecutivo <i>de aquí</i>², la importancia de llevar a cabo un <i>análisis de necesidades de los alumnos/as</i>. Esta es la solución para ella al problema detectado anteriormente. No obstante, a continuación hace hincapié, basándose en su experiencia docente, en que es especialmente relevante realizar este análisis a diario (<i>observar cada día, a cada momento a los alumnos</i>), frente a hacerlo únicamente al inicio. En un primer momento, distingue el análisis de las necesidades objetivas del de las subjetivas tomando únicamente como referencia el momento en que el análisis tiene lugar: el primero, ocurre</p>

² El conector correcto en español sería: *de ahí*.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. ¿Cuántas veces, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.</p>	<p>al principio del proceso de enseñanza - aprendizaje (<i>punto de partida</i>); y el segundo, de forma continuada durante el mismo. Sin embargo, más adelante deja claro que el análisis de las necesidades subjetivas se refiere a <i>hacerse una idea sobre cómo son los alumnos y qué necesitan</i>. Para poder realizar el análisis de estas necesidades describe las características que debe reunir el profesor, debe: <i>ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje</i>. De esta manera, parece no apostar por ningún otro medio o instrumento para la obtención de estos datos más que la sensibilidad e intuición del profesor.</p> <p>A continuación, Lafayette, basándose en West y Brindley (1989), define de nuevo qué se entiende por análisis de necesidades objetivas y subjetivas, y de qué sirve al profesor obtener información al respecto.</p> <p>Seguidamente, valora como esencial el análisis de las necesidades subjetivas y, otra vez, para dar más credibilidad y apoyo a una idea recurre a la búsqueda de ejemplos procedentes de su experiencia práctica. En esta ocasión los introduce con el lanzamiento de una pregunta en primera persona del plural en la que incluye al lector en el "nosotros – colectivo de profesores" con la intención de hacerlo partícipe de la misma experiencia y, así, reforzar su opinión: <i>¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos?</i></p> <p>Seguidamente con la expresión no resulta raro valora el análisis de las necesidades objetivas como susceptible de crear al colectivo de profesores (<i>nosotros</i>) una idea externa y estereotipada de los alumnos. A continuación, con la estructura causativa: <i>es por esta razón que...</i> sitúa en ello la causa de que sea necesario que el profesor enfoque su atención hacia el proceso y tenga en cuenta variables como: <i>las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje</i>. En definitiva, las necesidades subjetivas. Lafayette expresa cómo deberá actuar el profesor respecto a esto en el futuro, lo cual hace que no suene tan categórico.</p> <p>Por último, Lafayette termina este párrafo expresando su opinión sobre algo que ya ha dejado entrever anteriormente, que <i>considera esencial realizar un análisis de las necesidades subjetivas</i>. Además, afirma incluyendo al lector en el "nosotros – comunidad de profesores" que realizar este análisis hará que <i>estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva</i> y para reforzar esta idea hace referencia a que esta es compartida por los autores Williams y Burden. Esto, junto al hecho de que emplea la primera persona del plural, hace que la responsabilidad del enunciado no recaiga únicamente sobre Lafayette.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p><i>Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón).</i></p> <p><i>Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje.</i></p>	<p>1. Describe lo que todos los días observa y percibe en el aula para constatar la idea de Nussbaum y Tusón de que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad, y se dan gran variedad de caracteres y personalidades.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: maestra Nosotros: profesores participes de la enunciación (si extrapolamos...) Él/Ellas: alumno/s</p> <p>- Polifonía:</p> <p>* Discurso alieno:</p> <p><i>Voz de autores (Nussbaum y Tusón; Williams y Burden); para reforzar la opinión.</i></p> <p><i>Voz de autores (West y Brindley) para reforzar sus explicaciones.</i></p> <p>* Desdoblamiento del sujeto</p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero, aunque, no obstante</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>de aquí, por esta razón</i></p> <p>- Conector condicional: <i>si</i> Introduce una consecuencia</p> <p>- Elementos de opinión: <i>considero, no lo veo...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con cómo Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que el tema sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponon un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de su contexto docente y de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.</p>	<p>De toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.</p>

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
		<ul style="list-style-type: none"> - Estructura gramatical argumentativa: No + ver=ser (presente) + SN: No lo veo tan fácil. No resulta raro que... - Estructura paralela de reiteración: cada día, situación tras situación - Interrogación retórica: atraer el interés del receptor e implicarlo directamente - Léxico valorativo: no lo veo tan fácil, me resulta muy complicado, me siento feliz, de aquí derivó la importancia de.... mejores, no resulta raro, una idea externa y estereotipada, esencial - Intensificadores, cuantitativos: varias, solamente, gran, muy, numerosas veces, cuántas veces ... - Verbos modales: podido, puedo, puede, debe - Tiempos: presente / perfecto / futuro - Sentimientos / Verbos sintiendo: he sentido numerosas veces la 	<p>De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos.</p> <p>De comparación y contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).</p>	<p>De toma de conciencia del hecho de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.</p> <p>De toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil porque le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos.</p>
<p>Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza-aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos.</p>	<p>2. Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje.</p>			
<p>No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita.</p>	<p>2.1. Describe la necesidad que siente, pese a las dificultades, de atender individualmente a cada niño, y la felicidad que siente también cuando lo consigue.</p>			<p>De toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno. - Felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
		<p>necesidad, me siento feliz cuando..., me ha sorprendido</p> <p>* Marcas autorreguladoras: <i>Varias veces he podido observar... Soy consciente... Pero en la práctica no lo veo tan fácil</i></p>	<p>focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	
<p>De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>2.2. Se refiere a la importancia de realizar un análisis inicial de las necesidades objetivas de los alumnos y, especialmente otro continuado de las necesidades subjetivas, para poder darles una atención más personalizada.</p>	<p>A mi, personalmente, me resulta muy complicado... De aquí derivó la importancia de... ...me he dado cuenta de la importancia de... El profesor debe ser..., capaz de... para poder así...</p>	<p>De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.</p> <p>De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor.</p>	<p>De búsqueda de una solución a las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos: para ello el profesor debe ser <i>una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje.</i></p> <p>Se trata de una solución que emana de lo trabajado en el curso pero que además valida en su experiencia docente porque:</p> <p>Alude también a procesos de toma de conciencia en su práctica docente de la importancia de considerar todos los días las necesidades subjetivas de los alumnos.</p>

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) ³ , vemos que las necesidades objetivas hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje	2.3. Define, basándose en West y Brindley (1989), qué se entiende por análisis de necesidades objetivas y subjetivas, y qué aportan al profesor.		De puesta en relación de las ideas anteriores con las de los autores West y Brindley (1989).	

³ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Subtema 2.1.: La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>Considero que la importancia de este último tipo es esencial.</p> <p>¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.</p>	<p>2.4. Opina que es esencial realizar un análisis de necesidades subjetivas y argumenta por qué.</p>		<p>De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores y Williams y Burden.</p>	<p>De toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.</p> <p>De refuerzo de la solución aportada anteriormente:</p> <p><i>Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.</i></p>
				NOTAS

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PRÁCTICA DOCENTE En el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.	Previamente al momento de la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe lo que todos los días observa y percibe en el aula para constatar la idea de Nussbaum y Tusón de que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad, y se dan gran variedad de caracteres y personalidades.	De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con cómo Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que el tema sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje.	De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL En la práctica no es tan fácil porque le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe las dificultades con las que se encuentra en la práctica como consecuencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos, aunque es consciente a priori de que estas diferencias enriquecen las situaciones de aprendizaje; y lo que ocurre	De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos.	

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			en el aula en la que está ejerciendo actualmente.	De comparación y contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PRÁCTICA DOCENTE Los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos: - Necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno. - Felicidad / bienestar cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Describe la necesidad que siente, pese a las dificultades, de atender individualmente a cada niño, y la felicidad que siente también cuando lo consigue.	De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con las diferencias individuales que presentan los alumnos y los sentimientos que le despiertan. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL El peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Opina que es esencial realizar un análisis de necesidades subjetivas y argumenta por qué.	De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores y Williams y Burden.	
- De búsqueda de una solución	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Para las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos: para ello el profesor debe ser una <i>persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i> Se trata de una solución que emana de lo trabajado en el curso pero que además valida en su experiencia docente porque: Alude también a procesos de toma de conciencia en su	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere a la importancia de realizar un análisis inicial de las necesidades objetivas de los alumnos y, especialmente otro continuado de las necesidades subjetivas, para poder darles una atención más personalizada.	De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso. De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	práctica docente de la importancia de considerar todos los días las necesidades subjetivas de los alumnos.				

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.
- Toma de conciencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.
- Toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno.
- Toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos: necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno; felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.
- Toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.
- Búsqueda de una solución para las dificultades que tiene: análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos: para ello el profesor debe ser *una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Estos procesos autorreguladores probablemente la mayoría se inician con anterioridad a la elaboración del portafolio, pero se refuerzan y sistematizan durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En este sentido, dos de los procesos autorreguladores se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas.
- Búsqueda de una solución para las dificultades que tiene: llevar a cabo un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos.

En cuanto al resto, se producen en relación tanto con su **práctica o actuación docente como con su proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes.
- Toma de conciencia de las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje.

- Toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno.
- Toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos: necesidad de llevar a cabo una atención individualizada y personal para cada alumno; felicidad cuando consigue dar a cada alumno lo que necesita.

Esto es así porque primero, probablemente, se dan en relación con experiencias docentes concretas, previas a la elaboración del documento, y posteriormente, en el contexto de elaboración del portafolio, evolucionan y se refuerzan.

En todo caso, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos (una cultura en miniatura) con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes, este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su práctica docente en relación con cómo Nussbaum y Tusón caracterizan el contexto de aula. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De puesta en relación de su contexto docente y de contenidos trabajados en la asignatura «*Metodología 1*» del curso.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje, tiene lugar gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil atender a las necesidades específicas de cada alumno, se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De puesta en relación de su actuación docente con el tema de las diferencias individuales que presentan los alumnos.
- De comparación y contraste entre la teoría y la práctica (en la teoría es fácil, en la práctica es más complicado).

Asimismo, el proceso autorregulador de toma de conciencia de los sentimientos que le surgen respecto a la atención de las diferencias individuales de los alumnos, se da gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de las diferencias individuales que presentan los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.

En cuanto al proceso autorregulador de toma de conciencia del peligro de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas, este tiene lugar a partir del siguiente proceso autorregulador:

- De puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores Williams y Burden.

Y por último, el proceso autorregulador de búsqueda de una solución para las dificultades que tiene para atender a las necesidades de todos los alumnos, este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De puesta en relación de las dificultades que tienen en su actuación docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso.
- De análisis, extracción de conclusiones: Cómo debe actuar el profesor.

2.2. Párrafo 3

2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar "el león" y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).	<p>Lafayette inicia el tercer párrafo con el pronombre distributivo "otra" para introducir una nueva función del profesor: <i>estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación</i>. Con ello da a entender que considera también una función del profesor atender las necesidades objetivas, y especialmente, subjetivas de los alumnos; pero anteriormente no ha hecho referencia explícita a ello.</p> <p>Una vez más, recurre a un ejemplo práctico para argumentar la necesidad de que el profesor actúe de una determinada manera. En este caso se refiere a que en el trabajo por proyectos ha constatado que <i>si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud de ambos es más positiva y están más contentos con las estructuras organizativas del aula</i>. Ejemplifica esto con la descripción de una situación de clase concreta que observó y en relación a la cual se dio cuenta de que <i>ser profesor no es nada fácil: se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación.	1. Informa sobre otra de las funciones que debe desempeñar el profesor: estimular la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	- Personas del discurso: Yo: alumna en prácticas El/Ella: alumno/a – profesor/a - Polifonía: * Discurso alieno: Ideas planteadas durante el curso. - Tiempos: presente / perfecto / imperfecto / indefinido - Léxico valorativo: más positiva, - Intensificadores, cuantificadores: más, poco a poco y progresivamente, todo, un mayor, una gran capacidad, una flexibilidad enorme	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: aprendizajes adquiridos sobre el rol del profesor. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	De toma de conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje. Secuencias secundarias: - Expositivas: para introducir el nuevo aprendizaje y hacer referencia a la experiencia concreta vivida. - Descriptiva: para hacer referencia a la experiencia vivida. Estas secuencias son los argumentos de la argumentación.
Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el	2. Argumenta, tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos. 2.a. Describe qué ha observado cuando se estimula la negociación. 2.b. Describe una práctica docente que tuvo oportunidad de observar en el CEIP Galileo Galilei en el marco de las prácticas que tuvo que realizar.	* Marcos autorreguladores: Con ... he podido observar que... Fue entonces cuando observé que... no es nada fácil... se necesita... -Extracción consecuencias: Como resultado del proceso observé que...	De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el periodo de prácticas. De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De recuperación y reconstrucción de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas. De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.	De toma de conciencia a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De toma de conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: - Ser profesor no es nada fácil: se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. - Una actitud por parte de los alumnos más positiva. - Mayor interés ante las tareas que tienen que realizar. - Asunción de un papel más activo.

Subtema 2.2.: El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).				Este proceso de autorregulador se produjo en el momento en que tuvo lugar la experiencia y no como consecuencia del portafolio.

2.2.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	No se sabe con exactitud.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre otra de las funciones que debe desempeñar el profesor: estimular la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos, aprendizajes adquiridos sobre el rol del profesor. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL A partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.	Antes y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta , tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos: Describe qué ha observado cuando se estimula la negociación.	De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el período de prácticas.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL (en otro curso formativo anterior a este) Lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: - Darse cuenta de que ser profesor no es nada fácil: se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. - Una actitud por parte de	Antes a la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta , tomando como base su práctica docente, los beneficios de fomentar la negociación y la autonomía; en este caso, mediante el trabajo por proyectos: Describe una práctica docente que tuvo oportunidad de observar en el CEIP Galileo Galilei en el marco de las prácticas que tuvo que realizar.	De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje. De recuperación y reconstrucción de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas. De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.	Este proceso de autorregulador se produjo en el momento en que tuvo lugar la experiencia y no como consecuencia del portafolio.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	los alumnos más positiva. - Mayor interés ante las tareas que tienen que realizar. - Asunción de un papel más activo.				

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
- Toma de conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
- Toma de conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: Darse cuenta de que ser profesor no es nada fácil: se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe una actitud por parte de los alumnos más positiva; que los alumnos muestran un mayor interés ante las tareas que tienen que realizar; asunción de un papel más activo.

En los tres procesos autorreguladores la alumna se autorregula en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional, pero en el último, el proceso se dio en el marco de otra experiencia de aprendizaje: las prácticas de Magisterio; y por tanto, fue anterior a este curso y a la realización del portafolio.

El proceso autorregulador de toma de conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje, es probable que se empezara a manifestar con anterioridad al inicio de este curso, pero es en el contexto del portafolio que Lafayette lo activa y refuerza al ponerlo en relación con los contenidos trabajados en este programa.

En cuanto al proceso autorregulador de toma conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje, se puede establecer que ha tenido lugar durante el curso pero no se puede saber con seguridad si ha sido como consecuencia de la elaboración del portafolio.

Por otra parte, estos procesos autorreguladores de toma de conciencia se manifiestan gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- Toma conciencia de la necesidad de que otra de las funciones del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
 - *De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos, aprendizajes adquiridos sobre el rol del profesor. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.*
- Toma conciencia, a partir de la experiencia vivida y los contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso, de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.
 - *De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con una actuación docente que tuvo la oportunidad de observar durante el período de prácticas.*
- Toma conciencia de lo que supuso en las prácticas que en la clase que observaba se estuviera trabajando por proyectos: una actitud por parte de los alumnos más positiva; mayor interés ante las tareas que tienen que realizar; asunción de un papel más activo.
 - *De focalización de la atención y observación de esta experiencia en relación con la negociación y la autonomía en el aprendizaje.*
 - *De recuperación y reconstrucción de parte de la experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna de prácticas.*
 - *De análisis de las consecuencias que se derivaron de la actuación docente observada.*

2.3. Párrafo 4

2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea el profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as.	<p>Lafayette inicia este párrafo con la expresión <i>con todo esto</i> para dar a entender que a partir de lo expuesto hasta aquí, para hacer frente a la complejidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, al profesor no le queda otra opción más que actuar como un <i>profesional reflexivo y crítico de su propia praxis</i> y comprender este <i>proceso como algo complejo y singular</i>.</p> <p>A continuación, de nuevo, para enfatizar en la diversidad de aspectos que debe manejar en el aula y las dificultades que ello le genera, emplea la metáfora: <i>cada alumno es un mundo</i>, y lo hace extensible al proceso de aprendizaje: <i>y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también</i>. Acto seguido describe cómo debe ser el rol que debe desempeñar el docente: <i>apoyo y guía de este proceso, siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: La figura del profesor: rol y dificultades				
PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea el profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.	1. Informa sobre el concepto del profesor como profesional y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprende de la reflexión realizada hasta el momento.	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Nosotros: personas enuncianción Él: profesor, alumno Ella: alumno/s Mundo referido Impersonal - Léxico valorativo: el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular - Metáfora: cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza – aprendizaje también - Tiempos: presente 	De análisis: extracción de conclusiones a partir de lo expuesto anteriormente.	De toma de conciencia de que la reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.
Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as	2. Argumenta por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, y sobre cómo debe actuar el profesor para hacerle frente.	<p>Pero un rasgo discursivo muy relevante es precisamente el uso casi nulo de marcadores que introducen operaciones discursivas.</p> <p>* Marcas autorreguladoras: Con todo esto nos situamos...</p>	De análisis.	De búsqueda de una explicación sobre por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, y sobre cómo debe actuar el profesor para hacerle frente.

2.3.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el concepto del profesor como profesional y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprende de la reflexión realizada hasta el momento.	De análisis: extracción de conclusiones a partir de lo expuesto anteriormente.	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, y sobre cómo debe actuar el profesor para hacerle frente.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, y sobre cómo debe actuar el profesor para hacerle frente.	De análisis.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que la reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y singular, y sobre cómo debe actuar el profesor para hacerle frente.

Mediante los dos procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional; y los dos tienen lugar durante el proceso de elaboración del portafolio.

Por otra parte, también ambos procesos se manifiestan gracias a un proceso cognitivo de análisis.

II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA TERCERA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico del primer borrador de la tercera muestra realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

1.1. Estructura y temas

En primer lugar, en cuanto a la estructura, Lafayette en el borrador 1 estructura la reflexión sobre la muestra 3 en 4 párrafos bastante desiguales en cuanto a su extensión (Anexo XXVII).

Por otra parte, cabe hacer referencia a que Lafayette estructura discursivamente la reflexión en dos hipertemas, de los cuales, como puede observarse a continuación, se derivan otros estrechamente relacionados con el principal:

a) Las aportaciones de la muestra. Comienza la reflexión sobre la muestra justificando su elección:

- La realización de la tarea le ha permitido:
 - *Analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas.*
 - *Vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro.*
- *La reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.*

b) Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula.

- La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña. Dentro de este tema, aborda los siguientes subtemas:
 - El aula como una cultura en miniatura.
 - La diversidad de personalidades y estilos de aprendizaje en el aula.
 - Las dificultades de llevar a la práctica los aspectos teóricos.
 - El análisis de las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos.
 - Las cualidades que debe reunir un profesor para atender las necesidades de los alumnos
 - La evitación de posibles prejuicios que pueda tener respecto a los alumnos antes de conocerlos.
- El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje.

En relación con este tema se refiere al enfoque por proyectos como propuesta metodológica que favorece la negociación y el desarrollo de una actitud positiva por parte de los alumnos.
- La figura del profesor: rol y dificultades. Sobre este aspecto hace referencia a:

- Concepción del profesor como profesional reflexivo y crítico con su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.
- La importancia del rol del profesor como apoyo y guía del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, cabe decir que Lafayette distribuye los temas a los largo de la reflexión sobre la muestra 3 de la siguiente manera:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
Tema 1: Aportaciones de la muestra	1	-----	-----
Tema 2: Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula	Del 2 al 4	2.1. <i>La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña</i>	2
		2.2. <i>El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje</i>	3
		2.3. <i>La figura del profesor: rol y dificultades</i>	4

Tabla ii.1. Temas del primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia

1.2. Estilo

En el primer borrador de la muestra 3 Lafayette presenta un discurso propio y personal que se hace evidente mediante el uso de recursos lingüísticos, discursivos y retóricos como:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias formativas y docentes propias; y referirse a sentimientos y creencias personales.
- Elementos de opinión como: *desde mi punto de vista, considero, no lo veo, creo, a mí personalmente*, etc.
- Verbos modales: *puede, debe/ deberá*
- Léxico y expresiones de valoración como: *no lo veo tan fácil, me resulta muy complicado, me siento feliz, no resulta raro, no es nada fácil*, etc.
- Metáfora: *Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también*.
- La repetición de estructuras y/o palabras para enfatizar y/o reforzar una idea: *situación tras situación*.
- Cuantificadores: *numerosas veces, cuántas veces, muy*, etc.
- Léxico que expresa sentimientos y actitudes como *me siento feliz, he sentido numerosas veces la necesidad de*, etc.

Como puede observarse, el texto presenta bastantes marcas de modalización, pero aún así, se detectan pasajes en los que la alumna adopta un tono más distanciado. Este es el caso, por ejemplo, del párrafo 4 (Anexo XXVII):

«Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea el profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as».

Se distancia haciendo uso de la primera persona del plural, y de la tercera del singular y del plural. De esta manera, parece no comprometerse con lo que expresa. Además, mediante la utilización del presente de indicativo también otorga al discurso un carácter intemporal y con valor universal.

Otro ejemplo lo encontramos en el siguiente pasaje del párrafo 2 (Anexo XXVII):

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Aquí, aparte de los recursos lingüísticos citados anteriormente, recurre a la definición de conceptos: análisis de necesidades objetivas y análisis de necesidades subjetivas. La escasa presencia de subjetividad y modalización en estos extractos de la reflexión es un indicador de que en estos la alumna no está centrándose en analizar su proceso de aprendizaje; es decir, no está autorregulando su propio proceso formativo y desarrollo profesional.

Por otra parte, en cuanto al estilo, también cabe señalar que Lafayette muestra dificultades en el manejo de los mecanismos de cohesión como, por ejemplo, el mantenimiento de la referencia - tanto por omisión cuando es necesaria, como por la utilización de formas no adecuadas - y el uso de marcadores y conectores textuales. Ello contribuye a que la exposición de las ideas no resulte todo lo clara que se desearía. Apenas usa marcadores de ordenación del discurso, conectores metatextuales que se orienten al desarrollo mismo de la enunciación, que ayuden a estructurar el texto y a enlazar las ideas y faciliten la lectura por parte del receptor. También son escasos los marcadores que introducen operaciones discursivas.

En bastantes ocasiones establece entre los enunciados y los párrafos una relación implícita, y por tanto, el lector debe esforzarse por comprender e interpretar lo que quiere decir. Además, esto también transmite la idea de que tiene dificultades para argumentar y justificar las ideas que expone. Hay momentos que en el texto cuesta seguir la línea discursiva y resulta algo ambiguo y confuso.

Al presentarse la reflexión en código escrito, inevitablemente las limitaciones descritas en los párrafos anteriores influyen en la calidad que el lector atribuye a la misma, puesto que se tiende a tener entonces la impresión - desacertada - de que el proceso reflexivo mental del autor del texto también está siendo desordenado y falto de coherencia. Máxime cuando la escritura debería ayudar a ordenar el pensamiento reflexivo.

1.3. Las personas del discurso

1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto, aunque predomina el uso de la primera persona gramatical, Lafayette también emplea la tercera persona.

En cuanto a la primera persona, esta aparece tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

Yo – alumna curso de postgrado

«La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas [...]». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

Yo – alumna de las prácticas de Magisterio

«Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

Yo – maestra / profesora

«Me siento feliz cuando puedo responder / dar a cada alumno lo que necesita». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

- Al conjunto de alumnos que realizan el curso y/o cursan la asignatura y del cual forma parte.

«Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje». (Párrafo 9, Anexo XXVII)

- El colectivo de profesores/maestros.

«No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada⁴ sobre nuestros alumnos⁵». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

- Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación).

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

- Al grupo de lectores de unos autores del cual se siente parte.

«[...] tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

Por lo general, Lafayette recurre al uso del *nosotros* para descargar en el grupo, y no solo en ella, la responsabilidad que conlleva un enunciado determinado.

Por lo que se refiere a la **tercera personal** gramatical, Lafayette la usa tanto en singular como en plural para:

- Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:

— Su compañera de curso X:

« La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I [...]». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

— Otra maestra:

«La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

— Sus alumnos:

« [...] Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

⁴ Error lingüístico cometido por la alumna.

⁵ El subrayado es de la investigadora.

— Otros alumnos:

« [...] los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

— La figura del profesor:

«Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

— Autores:

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

➤ Hablar sobre el contexto de aula:

« [...] situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

➤ Hablar sobre la muestra aportada y su reflexión:

«La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

➤ Definir conceptos:

« [...] las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

La aparición de la tercera persona coincide con la aparición de una secuencia explicativa o descriptiva. En todos los casos, estas secuencias sirven para apoyar las tesis que Lafayette defiende o para extraer conclusiones. En el caso de las secuencias explicativas, Lafayette emplea la tercera persona para exponer conocimientos de manera objetiva. Se crea un efecto de veracidad porque activa verbalmente el mundo de referencia. De todas formas, para ello también se ayuda de construcciones impersonales y construcciones pasivas sin expresión del agente. Por ejemplo:

«Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza / aprendizaje (necesidades objetivas) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

1.3.2. La polifonía

Asimismo, el discurso de Lafayette también se caracteriza por presentar rasgos de polifonía, tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como la evocación del discurso ajeno. A continuación, recogemos algunos ejemplos:

1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto

«¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos?». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso⁶, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

En ambos casos Lafayette se integra en una colectividad para no descargar únicamente en ella toda la responsabilidad de sus observaciones y, a la vez, reforzarlas.

Por otra parte, en el segundo ejemplo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje. La cita refuerza este proceso de concienciación.

1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

➤ Citas abiertas:

«Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

«La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

En los dos ejemplos anteriores mediante el recurso de la cita abierta, la alumna refleja un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que le ha aportado la muestra a su proceso formativo y desarrollo profesional.

«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

En el ejemplo anterior, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el contexto de aula se da la caracterización que Nussbaum y Tusón hacen del mismo: microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje diferentes. La cita refuerza este proceso de concienciación.

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) [...]». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«[...] tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

En el último caso a través de la cita, entre otros recursos, la alumna pone de manifiesto un proceso cognitivo de puesta en relación de contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» del curso con experiencias concretas que ha tenido y con entendidos en la materia como los autores Williams y Burden, y este proceso cognitivo propicia la puesta de relieve de procesos autorreguladores: toma de conciencia de basarse únicamente en el análisis de necesidades objetivas a la hora de atender a los alumnos y búsqueda de una solución a las dificultades que plantea prestar la atención adecuada a los estudiantes.

➤ Citas encubiertas:

«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos⁷». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

⁶ El subrayado es de la investigadora.

⁷ El subrayado es de la investigadora.

Mediante la cita de este último ejemplo, Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que en la práctica le resulta complicado atender a las necesidades concretas de cada uno de sus alumnos.

Llama la atención que la gran mayoría de las veces utiliza este recurso para dar más credibilidad y validez a sus consideraciones y explicaciones.

1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los dos planos temporales: pasado y presente, aunque predomina mucho más el segundo. Lafayette se sitúa en el **pasado** únicamente para describir una experiencia formativa concreta que tuvo hace unos años:

«Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

Y para hacer referencia a una actividad concreta que realizó a principios del curso que, aunque está relacionada con la muestra aportada, ya siente como lejana:

«La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

En el resto del discurso se sitúa en el **presente** para:

- Hacer referencia a su proceso formativo en el curso y a la elaboración del portafolio:

«La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

- Presentar información de manera objetiva y citar autores:

«Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

« [...] tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

- Enmarcar y presentar su experiencia docente (vivencias, desempeño actual, limitaciones y carencias, etc.):

«Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de “las tortugas”». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas)». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

«Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

➤ Referirse a cómo debe actuar el profesor en relación con las dificultades que detalla:

«Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

En este caso usa el tiempo gramatical futuro pero la idea pertenece al presente. El uso de este tiempo solo sirve para no conferir tanta seguridad respecto a lo que expresa.

Respecto al plano temporal, cabe destacar que Lafayette se sitúa principalmente en el presente. Enmarca en este tanto experiencias docentes y académicas anteriores como actuales. El motivo se encuentra en que las primeras le son relevantes en el momento actual, momento en el que está llevando a cabo la reflexión sobre la muestra, porque le ayudan a explicarlo. En esta ocasión, también se mueve en el tiempo hacia adelante y hacia atrás pero siempre dentro de un marco presente. Se sitúa en un momento anterior para validar, reforzar, justificar sus reflexiones a partir de las experiencias docentes y académicas a las que se refiere.

Como consecuencia, manifiesta procesos autorreguladores de toma de conciencia de que sus experiencias y prácticas docentes validan las reflexiones, conocimientos y aprendizajes que se dan en el marco del curso de postgrado.

1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Para mayor claridad, estas se recogen en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PRIMER BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA DE LAFAYETTE
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>La realización de esta tarea me llevó a...</i> <i>Gracias a... pude...</i> <i>Varias veces he podido observar...</i> <i>Soy consciente...</i> <i>De aquí derivo la importancia de...</i> <i>...me he dado cuenta de la importancia de ...</i> <i>Con... he podido observar que...</i> <i>Fue entonces cuando observé que...</i> <i>Como resultado del proceso observé que...</i> <i>Con todo esto nos situamos...</i></p>

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PRIMER BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA DE LAFAYETTE

- Identifica aprendizajes

La reflexión... me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos...

- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:

... detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.

Pero en la práctica no lo veo tan fácil...

A mí, personalmente, me resulta muy complicado...

...ser profesor no es nada fácil... se necesita

- Busca una solución:

El profesor debe ser..., capaz de... para poder así...

Tabla ii.2. Expresiones que denotan un proceso autorregulador en el primer borrador de la reflexión de la segunda muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia

2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión del primer borrador de la reflexión de la muestra 3 Lafayette, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en general:

➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general (11 ocurrencias). El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos, problemas, dificultades.

En la reflexión que Lafayette genera sobre la tercera muestra del portafolio, la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con:

- **Su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE**

Por ejemplo:

« [...] Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos» (Párrafo 2, Anexo XXVII).

Aquí Lafayette manifiesta toma de conciencia de las dificultades que considera que entraña en la práctica prestar una atención personalizada a las necesidades que presentan cada uno de los alumnos en clase.

- **Su práctica docente previa**

Por ejemplo:

« [...] No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

Este proceso autorregulador, aunque se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional, manifiesta que durante su práctica docente previa Lafayette se ha dado cuenta de que es necesario atender de manera individualizada a cada uno de los alumnos y de los sentimientos que le provoca poder hacerlo.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 3 (BORRADOR 1)
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>La realización de esta tarea me llevó a...</i> <i>Gracias a... pude...</i> <i>Varias veces he podido observar...</i> <i>Soy consciente...</i> <i>De aquí derivo la importancia de...</i> <i>...me he dado cuenta de la importancia de ...</i> <i>Con... he podido observar que...</i> <i>Fue entonces cuando observé que...</i> <i>Como resultado del proceso observé que...</i> <i>Con todo esto nos situamos...</i></p> <p>- Identifica aprendizajes</p> <p><i>La reflexión... me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos...</i></p> <p>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</p> <p><i>... detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.</i> <i>Pero en la práctica no lo veo tan fácil...</i> <i>A mí, personalmente, me resulta muy complicado...</i> <i>...ser profesor no es nada fácil... se necesita</i></p>

Tabla ii.3. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.

Fuente: Elaboración propia

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

➤ **De búsqueda de respuestas o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (3 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un

proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación o solución para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de explicaciones o soluciones que Lafayette manifiesta en el primer borrador de la tercera muestra se consideran resueltos porque la alumna explicita la explicación o la solución en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

- **Búsqueda de una explicación:**

Este proceso autorregulador se da en una ocasión cuando la alumna busca las razones que explican y justifican por qué considera que la tercera muestra es especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. La manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

«La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

Aunque en este caso, Lafayette no manifiesta explícitamente la justificación mediante recursos lingüísticos.

- **Búsqueda de una solución:**

Por otra parte, la alumna manifiesta el proceso autorregulador de búsqueda de una solución en una ocasión para hacer frente a las dificultades que considera que entraña prestar atención personalizada a cada uno de los alumnos en el aula:

«De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). (Párrafo 2, Anexo XXVII)

La manifestación de la toma de conciencia, a partir de su práctica docente, de la importancia de realizar un análisis de las necesidades subjetivas que tienen los alumnos es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de una solución para poder prestar una atención adecuada a cada uno de los estudiantes. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de una solución resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 3 (BORRADOR 1)

- Busca una solución:

El profesor debe ser..., capaz de... para poder así...

Tabla ii.4. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones o soluciones.

Fuente: Elaboración propia

De todas formas, lo realmente interesante es analizar las relaciones que los procesos autorreguladores establecen entre sí en el seno de una misma unidad temática. A continuación, se presentan asociados a la unidad temática a la que pertenecen:

2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Aportaciones de la muestra* (párrafo 1, Anexo XXVII), los cuales conforman el primer ciclo autorregulador que se detecta en la reflexión. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

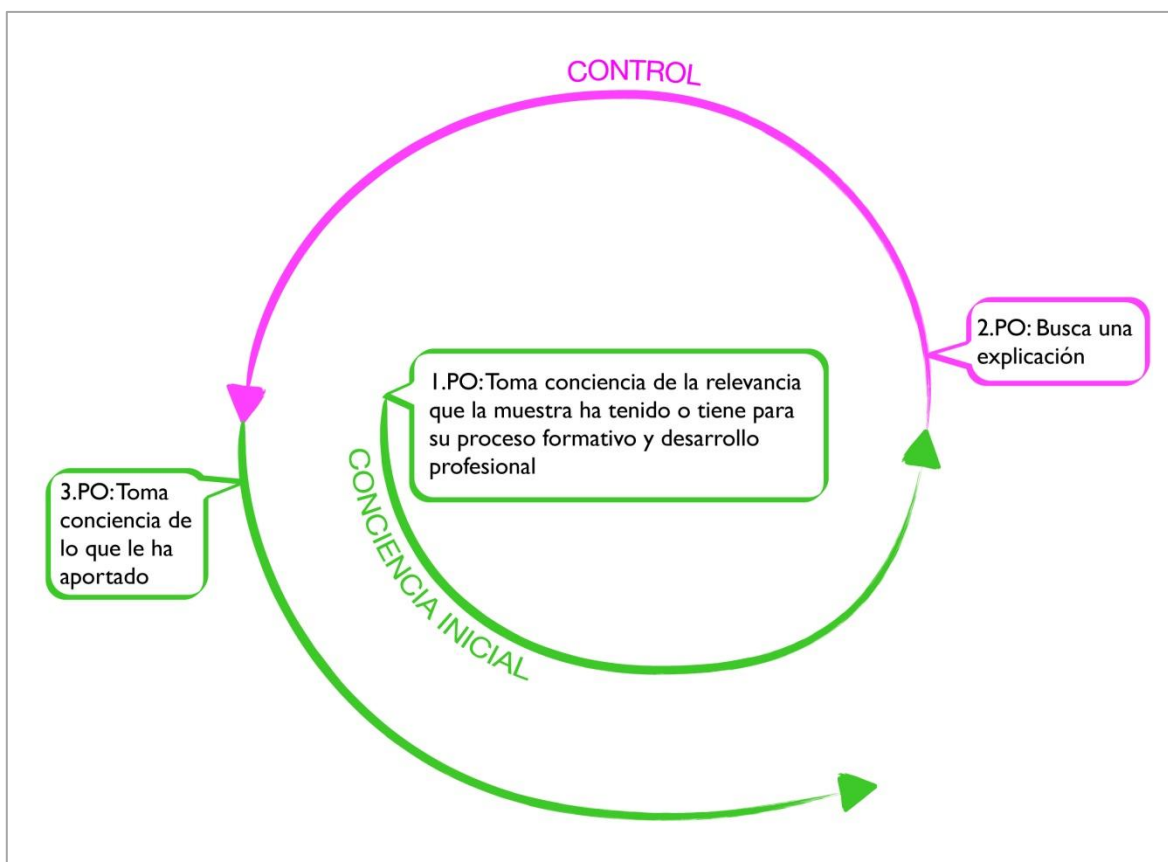


Figura II.1 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra».

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación (toma conciencia de la relevancia que la muestra tiene o ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de LLEE y ELE); a continuación le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esta muestra es tan importante para ella); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra).

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna la haya seleccionado para incluir en el PC. La propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Así pues, su selección pone de relieve que Lafayette la considera, junto a las otras dos elegidas, más importante que el resto de experiencias que ha vivido durante esta fase. A continuación, la alumna explicita un proceso autorregulador de búsqueda de las razones por las cuales considera que esto es así, a través del cual manifiesta la toma conciencia de que la muestra le ha permitido: analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectar problemas y reflexionar sobre sus posibles causas; y vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros en el foro; y de que la reflexión alrededor del comentario de X le ha permitido enriquecer su formación como profesora de ELE porque le ha ayudado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en Metodología 1.

Este proceso de búsqueda le permite identificar los aprendizajes y las competencias que como consecuencia de este análisis ha desarrollado. Los conocimientos y las habilidades identificados tienen que ver tanto con la asimilación de aspectos teóricos del curso:

«La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula». (Párrafo 4, Anexo XXVII)

Como prácticos:

«A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas». (Párrafo 1, Anexo XXVII)

2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 2, *Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula* (párrafos 2, 3 y 4, Anexo XXVII). Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

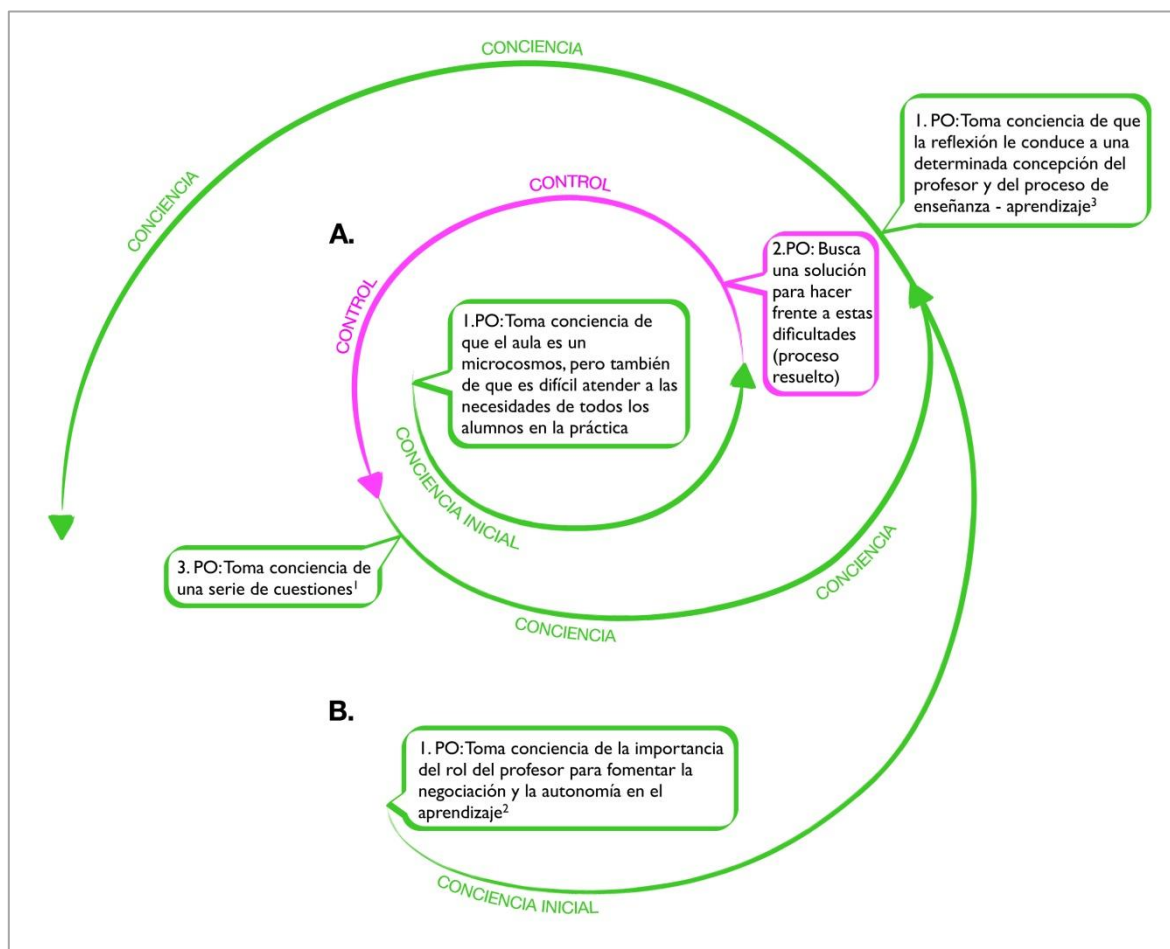


Figura II.2 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula»

¹ Toma conciencia de la importancia de realizar día a día un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos y del peligro de basarse únicamente en el análisis de sus necesidades objetivas.

² Toma conciencia de que otro de los roles del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje a partir de las experiencias docentes vividas y de los contenidos trabajados en el curso.

³ Toma conciencia de que la reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.

Como puede observarse en la representación, en relación con la unidad temática *Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula*, Lafayette manifiesta, en primer lugar, una serie de procesos autorreguladores que forman un ciclo de autorregulación relacionado con la importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña (ciclo autorregulador A); y por otro lado, un proceso autorregulador relacionado con el rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación del aprendizaje. A su vez, todos estos procesos, mediante la relación que la alumna establece entre ellos, confluyen en la manifestación de un proceso autorregulador que supone la toma de conciencia de que toda la reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular. Todo esto da lugar al ciclo autorregulador complejo 1. En este caso, Lafayette se autorregula en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional.

Este ciclo complejo empieza con un ciclo autorregulador formado por una fase de concienciación (manifiesta conciencia de que el aula es un microcosmos con alumnos con caracteres y estilos de aprendizaje, y que esto enriquece las situaciones de aprendizaje, pero también plantea una dificultad: resulta complicado atender las necesidades de cada uno de los alumnos; pese a que es

necesario hacerlo y se ha sentido feliz cuando lo ha conseguido); una fase de control (va un paso más allá y busca una solución a esto); una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una solución le lleva a tomar conciencia de la importancia de realizar día a día un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos y del peligro de basarse únicamente en el análisis de sus necesidades objetivas). Este ciclo se manifiesta en el párrafo 2 párrafo (Anexo XXVII).

Por otra parte, el ciclo autorregulador complejo en paralelo también está constituido por un proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia de que el profesor también asuma el rol de fomentador de la negociación y la autonomía en el aprendizaje. Este proceso se manifiesta en el tercer párrafo y conjuntamente con el ciclo autorregulador descrito anteriormente la alumna hace que confluyan en otro proceso autorregulador que supone la constitución del macrociclo autorregulador 1. Mediante este proceso la alumna manifiesta la toma de conciencia de que toda la reflexión realizada hasta aquí conduce a una concepción del profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis, y del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular.

3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Un aspecto muy relevante que emana del análisis del primer borrador de la tercera muestra de Lafayette es que en el desarrollo de los procesos autorreguladores también desempeña un papel crucial los procesos cognitivos que se estimulan. En este sentido, como resulta obvio, los procesos autorreguladores no se pueden dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, e identifican los siguientes:

➤ Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión del primer borrador de la tercera muestra Lafayette focaliza la atención y observa:

- Sus experiencias formativas en el curso:
«La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXVII)
- Sus experiencias docentes:
«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)
- Temas concretos:
«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza-aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias personales recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado.

➤ Proceso cognitivo de análisis

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias, conclusiones sobre alguna cuestión o actuación concreta. Por ejemplo:

- En el párrafo 1 (Anexo XXVII) Lafayette explica los motivos por los cuales ha decidido incluir la tercera muestra en el portafolio, aunque lo hace implícitamente:

«La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE».

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que esta muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación.

- En el párrafo 2 (Anexo XXVII) Lafayette pone en relación las dificultades que tiene en su práctica docente con contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» para encontrar una solución a las dificultades que encuentra y extrae conclusiones:

«[...] De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Mediante este proceso cognitivo Lafayette estimula un proceso autorregulador de búsqueda de una solución con el fin de superar la dificultad que tiene para atender las necesidades que tienen cada uno de los alumnos.

- En el párrafo 3 (Anexo XXVII) Lafayette pone en relación contenidos trabajados en la asignatura «Metodología 1» con una actuación docente que pudo observar durante sus prácticas de magisterio, reconstruye y analiza la actuación, y extrae consecuencias:

« [...] Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)».

A partir de este proceso cognitivo Lafayette manifiesta que en ese momento (durante la observación de una actuación docente en sus prácticas de magisterio) tomó conciencia de lo que supuso para los alumnos estar trabajando mediante un enfoque basado en proyectos.

➤ Proceso cognitivo de puesta en relación

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 3 (Anexo XVII) Lafayette pone en relación sus experiencias docentes o formativas con contenidos trabajados en el curso:

«Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo».

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación contenidos trabajados en el curso con una experiencia formativa anterior, manifiesta toma de conciencia de la importancia que tiene que el profesor estimule la negociación y la autonomía en el aprendizaje.

No obstante, en el párrafo 2 (Anexo XVII) se da otro proceso cognitivo de puesta en relación que permite la manifestación de un proceso autorregulador de búsqueda de una solución para las dificultades que tiene a la hora de atender a cada uno de los alumnos:

« [...] De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

➤ Proceso cognitivo de comparación y contraste

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara la teoría y la práctica. Véase el ejemplo siguiente:

«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil⁸. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXVII)

Su aparición propicia que se dé un proceso autorregulador de toma de conciencia de las dificultades con las que Lafayette se encuentra en la práctica en relación con el tema tratado teóricamente.

⁸ El subrayado señala la parte del texto en la que se manifiesta el proceso de comparación y contraste entre la teoría y la práctica.

➤ Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En el primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos sobre La experiencia que vivió en el CEIP Galileo Galilei como alumna en prácticas:

« [...] Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)». (Párrafo 3, Anexo XXVII)

Mediante este proceso cognitivo, la alumna manifiesta toma de conciencia de lo que supuso para los alumnos trabajar en un enfoque basado en proyectos.

ANEXO XXIX – SEGUNDO BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X². El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?” .

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el Portafolio.

X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y lo que allí sucede debe ser un

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

² Se salvaguarda la identidad de la compañera.

valioso recurso más con el que profesor debe contar para entender los mecanismos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario, me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE

A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje.

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)³. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de “las tortugas”. Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero a la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de

³ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Cuando uno tiene ganas de ir al baño, otro necesita que le suenen los mocos. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁴, vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y

⁴ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁵ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).

En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. Actualmente como

⁵ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en Psicología para profesores de idiomas, capítulo 3, páginas 55-72.

maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.

De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente. Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.

ANEXO XXX – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL SEGUNDO BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

El segundo borrador de la reflexión sobre la tercera es muy similar al de la versión definitiva. Las únicas diferencias que presenta son correcciones lingüísticas, la unificación de los párrafos 1 y 2 en uno único (lo que supone la desaparición del proceso autorregulador de toma de conciencia de que lo que le ha permitido la realización de la tarea de Metodología I), y pasajes en los que en la versión definitiva se ha eliminado texto. A continuación se incluyen los párrafos del segundo borrador en los que se ha subrayado la parte del texto que no aparece en la versión definitiva:

«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.

La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE». (Párrafo 1, Anexo XXIX)

«A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje». (Párrafo 2, Anexo XXIX)

En la parte subrayada la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la realización de la tarea le ha permitido vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros de foro. Al eliminar este texto, este proceso no aparece en la versión definitiva. Por otra parte, Lafayette une al primer párrafo la frase previa.

Tras analizar las diferencias, a excepción del caso anterior, se ha observado que todo el análisis realizado sobre rasgos discursos que denotan procesos autorreguladores, y los procesos autorreguladores y cognitivos que la alumna manifiesta en su discurso de la versión definitiva coincide con el del segundo borrador. Por este motivo, no se repite aquí el análisis. Para consultarlo véase el anexo XXV.

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

ANEXO XXXI – VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia** ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.

El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.

En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la

lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.

Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinzelladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.

Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. El Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así

pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

ANEXO XXXII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Presentación del contenido del apartado

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el Marco Europeo de Referencia ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión sobre «Otros conceptos relevantes» presentando el contenido que quiere abordar en el apartado. Para ello, emplea el verbo <i>gustar</i> en condicional, <i>le gustaría</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras.</i> - <i>Destacar, en términos generales, el trabajo realizado en torno a El Marco Europeo de Referencia.</i> <p>Lafayette justifica el interés por el trabajo realizado con relación a El Marco Europeo de Referencia con el argumento de que ha sido un documento de consulta en todas las asignaturas que le ha proporcionado información relevante.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR
En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno al Marco Europeo de Referencia ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.	1. Informa de que en este apartado le gustaría mostrar los conceptos relevantes que no ha tratado en las muestras y destacar el trabajo realizado en torno al MCER ¹ . 2. Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	- Personas del discurso: Yo – alumna postgrado ELE - Uso condicional (me gustaría + infinitivo) y pretérito perfecto. - Léxico valorativo: <i>conceptos relevantes información relevante</i> - Conector causativo: <i>ya que</i> - Modalización: <i>me gustaría</i> - Marcas autorreguladoras: <i>...me ha proporcionado información relevante. ...me gustaría destacar... ya que a lo largo de las distintas asignaturas... me ha proporcionado...</i>	De focalización de la atención y observación de su proceso aprendizaje en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	- La acción comunicativa y el contenido temático del párrafo manifiestan un proceso de autorregulación basado en el ajuste a lo que se le pide en la tarea que haga. - En el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que en este apartado señalen otros conceptos que no han tratado en las muestras incluidas y que también consideren significativos para su proceso formativo. * Procesos autorreguladores de planificación: ¿Qué se pide que haga en la tarea de escritura de este apartado? De toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional. De búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER. De toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.
		NOTAS		
		Secuencia textual dominante: expositiva: Informa sobre lo que va a hacer en el apartado. Secundaria: - Argumenta por qué va a destacar el trabajo realizado en torno al MCER.		

¹ Marco Común Europeo de Referencia.

1.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De ajuste al contenido temático que se pide abordar en la tarea	PROCESO APRENDIZAJE La tarea de escribir el apartado "Conceptos relevantes".	Durante el proceso de elaboración del portafolio, concretamente el apartado "Conceptos relevantes".	ACTO COMUNICATIVO: Informa de que en este apartado le gustaría mostrar los conceptos relevantes que no ha tratado en las muestras y destacar el trabajo realizado en torno al MCER ² .	Propios de la tarea de escribir De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL El MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	Con su selección ya pone de manifiesto esta toma de conciencia.
- De toma de conciencia	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL El MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	

² Marco Común Europeo de Referencia.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	

b) Breve informe:

En este primer párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Ajuste del contenido a lo que se pide al estudiante que haga en el apartado Conceptos Relevantes.
- Toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que el primero se da durante la elaboración del portafolio en relación con su propio proceso de aprendizaje en el curso (la misma tarea de realizar el portafolio); y el segundo, en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en general, pero no se puede asegurar de si previamente a la elaboración del portafolio ya había tomado conciencia de lo que le ha aportado la lectura del documento MCER.

Por otra parte el proceso autorregulador de ajuste del contenido a lo a lo que se pide al estudiante que haga en el apartado Conceptos Relevantes se produce como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- Propios de la tarea de escribir.
- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso.

Por último, los procesos autorreguladores de toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante y de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER, se dan gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: El Marco Común Europeo de Referencia

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.</p>	<p>En este párrafo, en primer lugar, Lafayette explica cuál es el cometido de <i>El Marco Europeo de Referencia</i>.</p> <p>A continuación, evalúa como <i>esencial</i>, desde su posición de futura profesora de español, <i>profundizar un poco en las ideas que este marco promueve mediante la observación de las repercusiones que tendrá en su práctica</i>.</p> <p>Seguidamente, Lafayette explica las ideas en que se fundamenta el enfoque metodológico que se sigue en el marco para a partir de éstas deducir cuál debe ser una de las funciones del profesor ELE: <i>formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia</i>.</p> <p>Posteriormente, con el conector <i>así pues</i> se refiere a que de esta deducción extrae la consecuencia de que considera necesario adoptar <i>un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación</i>.</p> <p>A continuación, ella misma afirma sin ningún ápice de duda que este enfoque, al que está refiriéndose, es el enfoque comunicativo. Y cierra el párrafo haciendo referencia a que ya se ha aludido varias veces a él a lo largo del portafolio.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: Importancia del MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y aportaciones principales					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora.</i></p> <p><i>Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica.</i></p>	<p>1. Argumenta por qué considera esencial profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente.</p> <p>1.a. Explica qué papel desempeña el MCER a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.</p> <p>(Indirectamente informa de que a continuación va a profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: alumna y profesora - Uso presente / pretérito perfecto - Construcciones impersonales - Elementos de opinión: <i>he creído esencial... ideas/ idea</i> - Léxico valorativo: <i>aspectos esenciales</i> - Cuantificadores e intensificadores: <i>toda Europa, un poco</i> - Adverbio (modalización): <i>sin duda alguna</i> - Verbos diciendi: <i>hablo</i> - Polifonía: enfoque mencionado varias veces a lo largo del portafolio - Conector consecutivo: <i>así pues</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aportaciones del MCER.</p> <p>De puesta en relación de las ideas expuestas en el MCER y su práctica docente.</p>	<p>De toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.</p> <p>De toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente.</p>	<p>Secuencia textual dominante: explicativo-expositiva</p> <p>Explica una idea base del MCER e informa sobre las repercusiones que extrae para la práctica docente.</p> <p>Secuencias secundarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentativa: Informa de que a continuación va a profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente argumentando por qué: el MCER aporta la base común para la enseñanza y aprendizaje de lenguas a nivel europeo.
	<p>2. Explica el enfoque metodológico en el que se basa el MCER.</p>		<p>De definición de qué se entiende por enfoque orientado a la acción.</p>		
<p><i>Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico.</i></p>					

Subtema 2.1.: Importancia del MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y aportaciones principales				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.	3. Expone las consecuencias que extrae para su práctica docente.	- Marcas autorreguladoras: ...he creído esencial... De esta idea deduzco que... Veo la necesidad de...	De análisis: extrae deducciones. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica). De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.	De toma de conciencia de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa.

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué considera esencial profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente. Explica qué papel desempeña el MCER a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aportaciones del MCER.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La importancia que el MCER puede tener para su práctica docente.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué considera esencial profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente.	De puesta en relación de las ideas expuestas en el MCER y su práctica docente.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone las consecuencias que extrae para su práctica docente.	De análisis: extrae deducciones. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica). De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente.
- Toma de conciencia de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa.

Estos procesos autorreguladores probablemente se inician con anterioridad a la elaboración del portafolio, pero se refuerzan y sistematizan durante su realización a partir de la reflexión que este estimula. Los tres se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**.

Por otra parte, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, este se produce gracias al proceso cognitivo de **focalización de la atención y observación** de su proceso formativo: aportaciones del MCER.

En cuanto al proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente, este se da gracias al proceso cognitivo de **puesta en relación** de las ideas expuestas en el MCER y su práctica docente.

Y por último, el proceso autorregulador de toma de conciencia de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, se produce como consecuencia de lo siguientes procesos cognitivos:

- De análisis: extrae deducciones.
- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).
- De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.

2.2. Párrafo 3

2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.</p>	<p>Lafayette centra el tercer párrafo en explicar la teoría lingüística que subyace al enfoque propuesto en el MCER³ y define el concepto de competencia comunicativa (así como las competencias que, según el MCER, lo componen): lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.</p> <p>Concluye el párrafo manifestando implícitamente que como consecuencia de las explicaciones que acaba de proporcionar considera que, <i>como futura profesora ELE, ve la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que sus alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos</i>.</p> <p>Se entiende que esta es una de las repercusiones que el MCER tendrá en su práctica.</p>

³ Marco Común Europeo de Referencia.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: La teoría lingüística y el concepto de competencia comunicativa: el enfoque orientado a la acción					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan	1. Se refiere a que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa. 1.a. Explica la teoría lingüística que subyace al enfoque propuesto en el MCER y define el concepto de competencia comunicativa.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Profesora Nosotros: incorpora al receptor en la referencia al emisor Alumnos: sus alumnos futuros - Uso presente - Construcciones impersonales - Léxico valorativo: la importancia necesidad potenciar subrayo - Cuantificadores / intensificadores: diversos eventos comunicativos - Polifonía Desdoblamiento: como he destacado anteriormente... - Marcador tematizador: en cuanto a... - Marcador de transición: Por otro lado - Marcador finalizador: por último	De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER. De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa.	De toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.	Secuencia textual dominante: explicativo-expositiva Explica una idea base del MCER e informa sobre las repercusiones que extrae para la práctica docente.

Subtema 2.2.: La teoría lingüística y el concepto de competencia comunicativa: el enfoque orientado a la acción				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES
entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.		- Marcador distribuidor: <i>por un lado... por otro...</i> - Marcas autorreguladoras: <i>Veo la necesidad de...</i>		
Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.	2. Expone las repercusiones que ve de lo que acaba de explicar para su futura práctica como profesora de ELE.		De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	De declaración de intenciones planteada en términos de necesidad.

2.2.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere a que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.	De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER.	
- Declaración de intenciones	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre cómo actuar como futura profesora ELE.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone las repercusiones que ve de lo que acaba de explicar para su futura práctica como profesora de ELE.	De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.
- De declaración de intenciones sobre cómo considera que deberá actuar como profesora de ELE según lo expuesto anteriormente.

Ambos procesos se dan en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuando se dan, pero pueden haberse iniciado previamente a la elaboración del portafolio y reforzarse durante su realización.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa se manifiesta gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER.
- De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa.

Por otra parte, el proceso autorregulador de declaración de intenciones, se manifiesta a partir del proceso cognitivo de **puesta en relación** de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula.

3. UNIDAD TEMÁTICA 3: El concepto de evaluación y el MCER

3.1. Párrafo 4

3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinceladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba	A continuación, Lafayette inicia este párrafo con el pronombre indefinido <i>otro</i> para referirse a un concepto que, según sus propias palabras, <i>ha obviado a lo largo del portafolio</i> : la evaluación. Posteriormente, justifica su importancia en que <i>permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje</i> . Seguidamente, explica que el MCER se limita a abordar el concepto de evaluación

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.	<p>únicamente desde la perspectiva de la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario de la lengua para destacar que el concepto tiene un alcance más amplio (<i>un concepto global</i>), tal como ha podido observar en el estudio de los diferentes módulos de las asignaturas. Lafayette enumera otros aspectos en que está implicada la evaluación.</p> <p>Finalmente, termina el párrafo destacando la repercusión práctica que lo expuesto anteriormente debería tener:</p> <p><i>Importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.</i></p> <p>Como puede observarse, Lafayette no asume esta repercusión en primera persona, sino que la recoge de forma distanciada, hablando del maestro en tercera persona.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 4						
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS	
Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinceladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales	1. Se refiere al concepto de evaluación, justifica por qué lo considera relevante y define cómo entiende ella el concepto de evaluación a partir del estudio de diferentes asignaturas del curso en contraposición al concepto limitado que se da en el MCER.	<ul style="list-style-type: none">- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Él: maestro- Uso pretérito perfecto / presente- Léxico valorativo: <i>Importancia eficacia</i>- Cuantificadores e intensificadores: <i>diversas evaluaciones</i>- Elementos de opinión: <i>creo que</i>- Polifonía: <i>Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio...</i> <i>Después del estudio de</i>	<p>De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i>.</p> <p>De análisis del concepto de <i>evaluación</i>.</p> <p>De comparación y contraste de cómo se aproximan al concepto de <i>evaluación</i> en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.</p>	<p>De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto <i>evaluación</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la evaluación.</p> <p>De toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de <i>evaluación</i> y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Secuencia textual dominante: explicativo-expositiva</p> <p>Explica una idea base del MCER e informa sobre las repercusiones que extrae para la práctica docente.</p> <p>Secuencias secundarias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Argumentativa: Justifica la relevancia que tiene el concepto <i>evaluación</i>.	

PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros.		<p>los módulos de las asignaturas...</p> <p>- Conector causativo: <i>dado que</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero, no obstante</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>pues</i></p> <p>- Marcas autorreguladoras: Destaco su importancia <i>dado que...</i> ...después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, <i>creo que...</i> <i>Destaco pues, la importancia de</i></p>		
Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.	3. Expone cómo debe actuar como consecuencia el profesor en relación con este tema.		De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	De toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

3.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>evaluación</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>evaluación</i> y justifica por qué lo considera relevante.	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i> . De análisis del concepto de <i>evaluación</i> .	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de <i>evaluación</i> y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>evaluación</i> , justifica por qué lo considera relevante y define cómo entiende ella el concepto de <i>evaluación</i> a partir del estudio de diferentes asignaturas del curso en contraposición al concepto limitado que se da en el MCER.	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i> . De análisis del concepto de <i>evaluación</i> . De comparación y contraste de cómo se aproximan al concepto de <i>evaluación</i> en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone cómo debe actuar como consecuencia el profesor en relación con este tema.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera importante la evaluación.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Justifica por qué lo considera relevante.	De análisis del concepto de <i>evaluación</i> .	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *evaluación* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la evaluación.

Mediante los cuatro procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *evaluación* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *evaluación*.
- De análisis del concepto de *evaluación*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce además como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De comparación y contraste de cómo se aproximan al concepto de *evaluación* en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo, tiene lugar gracias al proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

Y el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la evaluación, se manifiesta gracias al proceso cognitivo de **análisis** del concepto de *evaluación*.

4. UNIDAD TEMÁTICA 4: El concepto de plurilingüismo y el MCER

4.1. Párrafo 5

4.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	<p>Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.</p>	<p>De nuevo, Lafayette inicia el párrafo con el pronombre indefinido <i>otro</i> para introducir un concepto diferente. En este caso, se trata de <i>plurilingüismo</i>. Lafayette hace referencia a que éste se aborda en el MCER y a que ella misma ha aludido a él en las muestras del portafolio.</p> <p>A continuación, Lafayette valora el concepto como <i>de suma importancia</i> y argumenta esta apreciación en que el individuo va creando una única competencia comunicativa en la que agrupa todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que va teniendo durante el proceso de aprendizaje de lenguas.</p> <p>Seguidamente Lafayette con el conector <i>pues</i> indica que de lo anteriormente expuesto se extrae la conclusión de que desde esa perspectiva cada alumno tendrá <i>conocimientos, básico o extensos, sobre dos o más lenguas, mínimo</i>. Lafayette expone esta conclusión empleando la primera persona del plural (<i>partimos</i>), lo cual da a entender que no quiere asumir sola la responsabilidad de lo que enuncia.</p> <p>Para acabar, con el conector <i>así pues</i> Lafayette introduce una última consecuencia: el alumno no parte de cero cuando aprende una lengua, <i>sino que inconscientemente establece paralelismos con su propia lengua</i>. En este caso merece destacarse que presenta esta idea como algo totalmente cierto mediante la expresión: <i>es obvio que</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo.	1. Se refiere al concepto de plurilingüismo.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: emisor - receptor Ei: individuo / alumno Ellos: los alumnos en general	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de plurilingüismo.	De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto plurilingüismo para su proceso formativo y desarrollo profesional	Secuencia dominante: expositiva Explica una idea base del MCER e informa sobre las repercusiones que extrae para la práctica docente. Secuencias secundarias: - Argumentativa: Justifica la relevancia que tiene el concepto plurilingüismo.
Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.	2. Argumenta por qué lo considera relevante. 2.a. Expone las repercusiones que el concepto plurilingüismo tiene en el aula.	- Uso pretérito perfecto / presente / futuro - Léxico valorativo: de suma importancia - Cuantificadores / intensificadores: de suma - Polifonía: Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo - Elementos de opinión: Idea - Conector consecutivo: pues - Conector consecutivo: así pues - Marcador manifestación de certeza: es obvio que ... - Estructura oracional no canónica: [...] cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua	De análisis del concepto de plurilingüismo. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	De búsqueda de una explicación sobre por qué considera este término de suma importancia. De toma de conciencia de las repercusiones que el concepto plurilingüismo tiene en el aula: conocimientos previos de los alumnos.	

PÁRRAFO 5				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS
		- Marcas autorreguladoras: <i>Es de suma importancia... Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero ...</i>		

4.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia y evaluación de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>plurilingüismo</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>plurilingüismo</i> .	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>plurilingüismo</i> .	
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las repercusiones que el concepto <i>plurilingüismo</i> tiene en el aula: conocimientos previos de los alumnos.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué lo considera relevante. Expone las repercusiones que el concepto <i>plurilingüismo</i> tiene en el aula.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera el término plurilingüismo de suma importancia.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué lo considera relevante.	De análisis del concepto de <i>plurilingüismo</i> .	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *plurilingüismo* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- De toma de conciencia de las repercusiones que el concepto *plurilingüismo* tiene en el aula: conocimientos previos de los alumnos.
- De búsqueda de una explicación sobre por qué considera el término plurilingüismo de suma importancia.

Mediante los tres procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *plurilingüismo* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *plurilingüismo*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de las repercusiones que el concepto *plurilingüismo* tiene en el aula: conocimientos previos de los alumnos, se produce como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

Y el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera el término *plurilingüismo* de suma importancia, se manifiesta gracias al proceso cognitivo de **análisis** del concepto de *plurilingüismo*.

5. UNIDAD TEMÁTICA 5: El concepto de currículo y el MCER

5.1. Párrafo 6

5.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. El Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.</p>	<p>A continuación, Lafayette emplea el marcador finalizador para acabar para indicar que va a referirse al último concepto. Hace referencia a que <i>no podemos olvidar que el currículo limita todas nuestras decisiones</i> y refuerza esta idea citando directamente al MCER.</p> <p>Seguidamente, Lafayette afirma que por currículo <i>entiende una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa</i>. A continuación, emplea la expresión en otras palabras para reformular lo que acaba decir así: <i>(el currículo) es lo que el alumno debe saber</i>.</p> <p>Después explica lo que el MCER dice al respecto y acaba concluyendo a partir de ello que: <i>Considera vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación</i>.</p> <p>Se deduce que Lafayette expone esto también como una repercusión en su práctica. Asume la responsabilidad del enunciado con la primera persona del singular (<i>considero</i>), pero en parte también la comparte con el colectivo de profesores (<i>nos propone</i>).</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 6					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo.	1. Se refiere al concepto de currículo.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: profesores / maestros Ei: alumno Ellos: alumnos	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de currículo.	De toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto currículo para su proceso formativo y desarrollo profesional.	Secuencia textual dominante: explicativo-expositiva Explica una idea base del MCER e informa sobre las repercusiones que extrae para la práctica docente.
Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. El Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje.	2. Define cómo concibe el currículo personalmente y cómo se concibe en el MCER.	- Uso del presente - Polifonía: citas abiertas - Léxico valorativo: limitadas, vital, críticos, flexibles - Verbo modal: se deben adquirir, debe saber no podemos olvidarnos, pueda dar lugar - Elementos de opinión: Considero - Marcador finalizador: para acabar - Marcador de explicación: en otras palabras - Conector consecutivo: así pues - Conector contrastivo de oposición: pero - Conector aditivo: además	De análisis del concepto.		
Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.	2. Expone las repercusiones que de ello se derivan para la formación del docente.		De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	De toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.	

PÁRRAFO 6				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES
		- Marcas autorreguladoras: <i>Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo ...</i>		

5.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>currículo</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>currículo</i> .	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>currículo</i> .	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone las repercusiones que de ello se derivan para la formación del docente.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *currículo* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- De toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.

Mediante los tres procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *currículo* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *currículo*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos, se produce como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

1.1. Estructura y temas

El primer aspecto relevante en este apartado es que el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ocupa una posición central en el discurso de Lafayette y aborda la reflexión de los conceptos que ha seleccionado en relación con este. Por otra parte, también es importante señalar que, si bien Lafayette en primer lugar realiza una aproximación teórica de los términos, siempre cierra los temas con una reflexión sobre las repercusiones que tienen o pueden tener en su práctica docente.

En cuanto a la estructura, Lafayette organiza el texto en seis párrafos con una extensión bastante similar. En el primero presenta el contenido del apartado centrándose especialmente en el MCER; el segundo y el tercero los dedica por completo a este documento; y por último, en cada uno de los párrafos siguientes pone en relación uno de los conceptos seleccionados (evaluación, plurilingüismo y currículo) con el MCER.

Respecto a estos temas, Lafayette reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- **El Marco Común Europeo de Referencia:**
 - Lo que este documento le ha aportado: información relevante.
 - La relevancia que tiene para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa.
 - La teoría lingüística y el concepto de competencia comunicativa que de él se desprenden: enfoque orientado a la acción.
 - Las repercusiones que todo esto tiene para su práctica docente.
- **La evaluación:**
 - Definición limitada y extensa del término.
 - El concepto de evaluación en el MCER.
 - Las repercusiones que lo expuesto sobre este término tiene para su práctica docente.
- **El plurilingüismo:**
 - El concepto en el MCER y su relación con la competencia comunicativa.
 - Las repercusiones que el concepto tiene en el aprendizaje de una lengua y para la práctica docente.
- **El currículo:**
 - El concepto de currículo en el MCER.
 - El currículo: marco y adecuación a las necesidades y particularidades de cada grupo de alumnos y situación.

1.2. Estilo

Por otro lado, en este apartado Lafayette sigue manteniendo rasgos propios de un discurso personal:

- La implicación de la primera persona en lo que expone.
- Elementos de opinión como: *considero, creo que, he creído esencial, idea/s*.
- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:
 - Verbos modales: *no podemos, se deben, debe, pueda*.
 - Léxico y expresiones de valoración como: *información relevante, aspectos esenciales, la importancia, la necesidad, potenciar, eficacia, de suma importancia, limitadas, vital, críticos, flexibles*.
 - Adverbio: *sin duda alguna*.
 - Expresión: *es obvio que*
- Cuantificadores e intensificadores como: *toda Europa, un poco, diversos eventos, de suma importancia, etc.*

No obstante, en un grado mayor que, por ejemplo, en las reflexiones sobre las muestras. En este caso, Lafayette emplea también un discurso más distanciado que coincide muchas veces, como se observa a continuación, con la aparición de secuencias explicativas.

En el texto presentado predominan secuencias explicativas que se dan normalmente cuando Lafayette define o explica conceptos como, por ejemplo, en:

«Como he destacado anteriormente, [la competencia comunicativa] se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

Estas se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Uso de la tercera persona y construcciones impersonales.
- Utilización del presente de indicativo o de subjuntivo.
- Conectores que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones como el contrastivo de sustitución: *sino*. Por ejemplo, en el párrafo anterior: « [...] *teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional*» (párrafo 3, Anexo XXXI). Otro ejemplo: « [...] *este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan*» (párrafo 5, Anexo XXXI).
- Predominio de adjetivos especificativos o clasificativos. Se descartan los valorativos porque la carga afectiva que acarrea no se suele corresponder con el tono neutral propio de la explicación. Un ejemplo de esto es la clasificación que en el ejemplo anterior (párrafo 3, Anexo XXXI) se hace de las competencias: *lingüísticas, sociolingüísticas y pragmlingüísticas*.

De todas formas, en muchas ocasiones estas secuencias van acompañadas de otras con un carácter argumentativo en las que Lafayette se posiciona respecto a lo que explica, extrae consecuencias o conclusiones a partir de la teoría expuesta y/o deriva repercusiones para la práctica.

Por ejemplo:

«De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

«Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

«Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación». (Párrafo 6, Anexo XXXI)

En estos pasajes se detectan características propias de la argumentación como las siguientes:

- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: [...] *cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.*
- La utilización de elementos de opinión como: *considero, creo que, he creído esencial, idea/s;* y valorativos: *información relevante, aspectos esenciales, la importancia, la necesidad, potenciar, eficacia, de suma importancia, limitadas, vital, críticos, flexibles.*
- La aparición de conectores típicamente argumentativos como: causativos (*ya que, dado que*), consecutivos (*pues, así pues*), contrastivos de oposición (*no obstante, pero*), y marcadores de manifestación de certeza (*es obvio que*). Aunque algunos de estos conectores también aparecen en las secuencias explicativas para establecer relaciones lógicas entre los enunciados.

A continuación se recoge en apartados separados otros recursos discursivos que por su importancia se describen de forma más detallada.

1.3. Las personas del discurso

1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto se ha detectado la presencia de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna curso de postgrado*

«Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

➤ *Yo – maestra / profesora*

«Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprender a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación).

«En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

➤ Al colectivo de profesores del cual también se presenta como miembro integrante.

«Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo». (Párrafo 6, Anexo XXXI)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

➤ *Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:*

— Usuarios de la lengua:

« Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad...». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

— Alumnado en general:

«En otras palabras, lo que el alumno debe saber». (Párrafo 6, Anexo XXXI)

— Sus alumnos:

«De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con el portafolio:*

«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras». (Párrafo 1, Anexo XXXI)

«Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas:*

«Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

«El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

➤ *Definir conceptos:*

«Como he destacado anteriormente, [la competencia comunicativa] se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con el curso de postgrado:*

*«En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia**⁴ ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante».* (Párrafo 1, Anexo XXXI)

La utilización de la tercera persona coincide principalmente con la aparición de una secuencia explicativa. Lafayette emplea la tercera persona para exponer conocimientos de manera objetiva. Se crea un efecto de veracidad porque activa verbalmente el mundo de referencia. De todas formas, para ello también se ayuda de la construcción impersonal con el pronombre reflexivo «se» con el fin de mantener cierta distancia respecto a lo que expone. Por ejemplo:

« [En el MCER] se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad...». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

1.3.2. La polifonía

Otro rasgo discursivo recurrente en el discurso de Lafayette es la polifonía. Se observa la aparición del recurso tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como a partir de la evocación del discurso ajeno. Sirvan las siguientes muestras como ejemplo:

1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto⁵

«Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos...». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

«Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo». (Párrafo 5, Anexo XXXI)

Cabe destacar que en esta reflexión llama la atención el hecho de que Lafayette se refiere de manera recurrente a sus propias palabras en el portafolio, mientras que en las reflexiones sobre las muestras tiende más a evocar el discurso ajeno.

1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para:

— Reforzar y validar definiciones y explicaciones:

«El Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje». (Párrafo 6, Anexo XXXI)

— Apoyar la creencia o conclusión que está elaborando:

«No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

⁴ Negrita de la alumna.

⁵ El subrayado de los ejemplos es de la investigadora.

Aquí la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de evaluación a partir del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas.

1.4. La situación en el tiempo

En el discurso Lafayette se sitúa principalmente en un plano temporal **presente** para (Anexo XXXI)⁶:

- Para referirse al contenido que tiene intención de tratar en el apartado:

«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras». (Párrafo 1, Anexo XXXI)

Expresa esta intención con el tiempo en condicional, lo cual le imprime más formalidad a la manera de enunciarlo.

- Para referirse al contenido del portafolio:

«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras». (Párrafo 1, Anexo XXXI)

- Para referirse al hecho de destacar, resaltar información:

«En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

«Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

- Para evaluar, valorar y/o expresar su opinión:

«Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación». (Párrafo 6, Anexo XXXI)

- Para evocar discurso propio:

«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo». (Párrafo 5, Anexo XXXI)

- Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

«El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

- Para definir un concepto:

«Como he destacado anteriormente, [competencia comunicativa] se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos...». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

- Para evaluar los beneficios que le ha comportado algo en el curso de postgrado:

« [...] ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante». (Párrafo 1, Anexo XXXI)

Solo en dos ocasiones se sitúa en un plano temporal **futuro**:

⁶ El subrayado de los ejemplos es de la investigadora.

- Para declarar sus intenciones como profesora en términos de necesidad:

«Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

- Para hablar sobre las consecuencias de algo:

«Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua». (Párrafo 5, Anexo XXXI)

Respecto al plano temporal, cabe destacar que Lafayette se sitúa principalmente en el presente, tanto para hacer referencia a opiniones, consideraciones del momento, como a lo que le ha aportado la lectura del MCER. Esto es así porque la consulta de este documento le es relevante en el momento actual, momento en el que está llevando a cabo la reflexión.

Por otra parte, tal como se puede observar, en este apartado la alumna se mueve del presente hacia adelante en dos ocasiones. A partir de estos movimientos manifiesta un proceso autorregulador de declaración de intenciones sobre su actuación como profesora y de toma de conciencia de las repercusiones que tiene en el aula de LE que los alumnos sean plurilingües (véanse los dos ejemplos anteriores).

1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltense la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE EN EL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES».
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>...me gustaría destacar... me ha proporcionado información relevante.</i> <i>...he creído esencial...</i> <i>De esta idea deduzco que...</i> <i>Veo la necesidad de ...</i> <i>...deja entrever la importancia de...</i> <i>Destaco su importancia...</i> <i>...después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que...</i> <i>Destaco pues, la importancia de...</i> <i>Es de suma importancia...</i> <i>Así pues, es obvio que...</i> <i>Así pues, considero vital entender...</i></p> <p>- Busca una explicación:</p> <p><i>...me gustaría destacar... ya que a lo largo de las distintas asignaturas... me ha proporcionado...</i> <i>Destaco su importancia dado que...</i> <i>Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que...</i></p> <p>- Declara intenciones:</p> <p><i>Veo la necesidad de ...</i></p>

Tabla II.1. Expresiones que denotan un proceso autorregulador .

Fuente: Elaboración propia

2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva del apartado «Conceptos relevantes», mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en general; y su proceso de aprendizaje en el curso. Es decir, se autorregula con respecto a estos aspectos.

Sobre estos procesos autorreguladores, cabe señalar que aquellos que se dan en relación con su proceso de aprendizaje tienen lugar durante la elaboración del portafolio; en cambio, los que tienen lugar en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional no se puede saber con seguridad. Pueden haberse empezado a dar previamente, pero acaban reforzándose y consolidándose durante su realización.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión del apartado «Conceptos relevantes»:

➤ **Ajuste del contenido temático al requerido en la tarea**

Se trata de un proceso autorregulador que se da únicamente en relación con la tarea de elaboración del portafolio. Lafayette explicita lingüísticamente este proceso una única vez (párrafo 1, Anexo XXXI) cuando presenta al lector el contenido del portafolio. Mediante este acto comunicativo la alumna refleja que en el proceso de planificación de la escritura del documento ha tenido en cuenta las indicaciones que se dan respecto al contenido temático de este apartado.

«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras [...]». (Párrafo 1, Anexo XXXI)

➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general (13 ocurrencias). El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de la importancia que tiene el MCER y otros conceptos relacionados para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Por ejemplo, en el párrafo 2 (véase Anexo XXXI):

«El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica».

En este extracto la alumna manifiesta toma de conciencia de lo que el documento MCER supone a nivel europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas; así como de la importancia que puede tener el documento para su práctica docente.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES»

- Manifiesta conciencia sobre algo:

...me gustaría destacar... me ha proporcionado información relevante.
 ...he creído esencial...
 De esta idea deduzco que...
 Veo la necesidad de ...
 ...deja entrever la importancia de...
 Destaco su importancia...
 ...después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que...
 Destaco pues, la importancia de...
 Es de suma importancia...
 Así pues, es obvio que...
 Así pues, considero vital entender...

Tabla II.2. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.
 Fuente: Elaboración propia

➤ **De búsqueda de explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (3 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de explicaciones que Lafayette manifiesta en la reflexión de este apartado se consideran resueltos porque la alumna explicita la explicación en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

— En el párrafo 1 (Anexo XXXI):

«[...] En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia**⁷ ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante».

Aquí argumenta por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en relación con el MCER.

— En el párrafo 4 (Anexo XXXI):

«[...] Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje».

Aquí argumenta por qué considera que el término de *evaluación* es importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

— En el párrafo 5 (Anexo XXXI):

«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan [...]».

⁷ La negrita es de la alumna.

En este extracto argumenta por qué considera que el término de *plurilingüismo* es de suma importancia para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES EN EL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES»
<p>- Busca una explicación: <i>...me gustaría destacar... ya que a lo largo de las distintas asignaturas... me ha proporcionado... Destaco su importancia dado que... Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que...</i></p>

Tabla II.3. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones o soluciones.
Fuente: Elaboración propia.

➤ **De declaración de intenciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna aventura cómo cree que debería actuar, en este caso, a partir de la definición de la teoría lingüística que subyace al enfoque propuesto en el MCER y el concepto de competencia comunicativa (una ocurrencia):

« [...] Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan⁸ a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva del apartado «Conceptos relevantes» del PC elaborado por Lafayette. No obstante, lo realmente interesante es analizar las relaciones que la alumna establece entre ellos.

En primer lugar, se presentan los procesos autorreguladores identificados en relación con cada una de las unidades temáticas del texto:

2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El contenido del apartado Conceptos relevantes»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta cuatro procesos autorreguladores que conforman el primer ciclo autorregulador que se manifiesta en la reflexión. A continuación se presenta una representación del mismo (párrafo 1, Anexo XXXI). Las siglas AD identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna regula su actuación discente en relación con la tarea de elaborar el portafolio; y las siglas PO identifican procesos autorreguladores que hacen referencia a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

⁸ Error tipográfico cometido por la alumna.

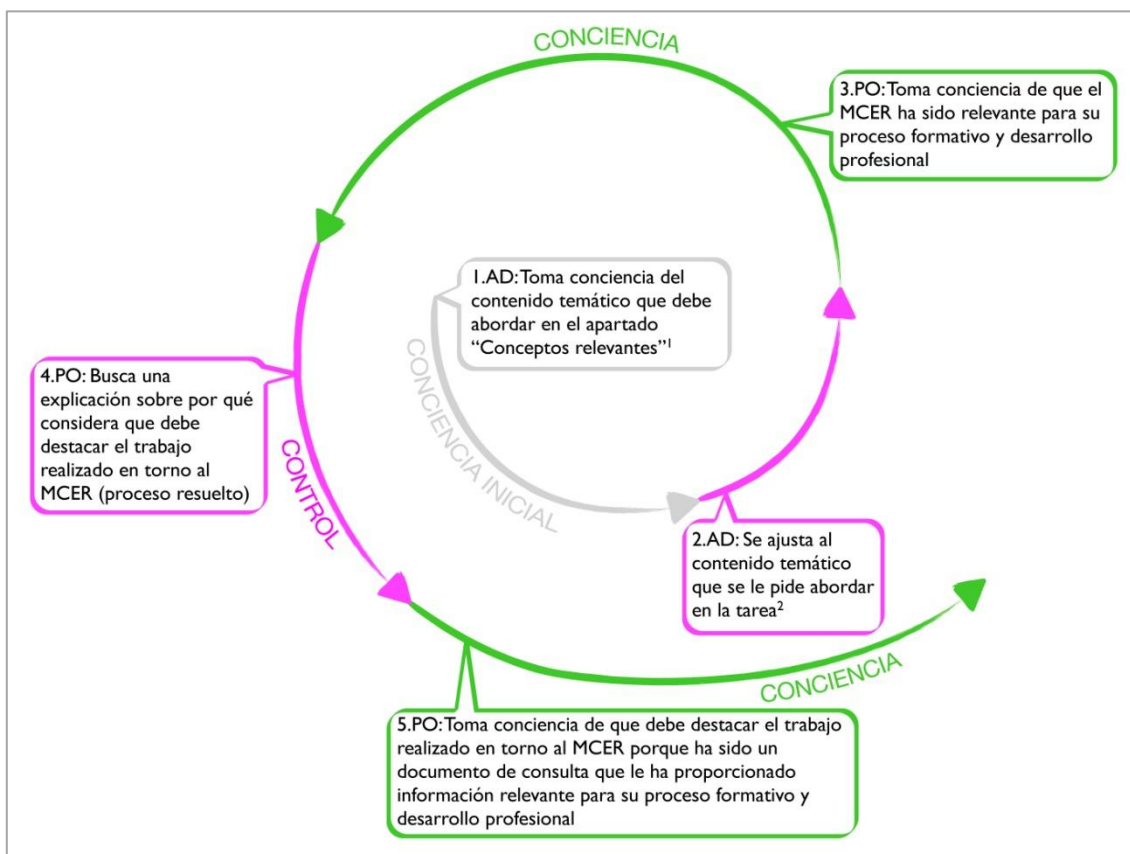


Figura II.1 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El contenido del apartado Conceptos relevantes».

¹ Este proceso autorregulador se considera imprescindible que se dé para que la alumna pueda manifestar el segundo, pero no lo evidencia en la reflexión por eso se señala en gris.

² El contenido temático es: seleccionar conceptos relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, ha tenido lugar una fase de concienciación inicial en la que la alumna toma conciencia del contenido temático que se le pide abordar en el apartado «Conceptos relevantes». Este proceso no se manifiesta en la reflexión pero es imprescindible que se dé para que pueda tener lugar el de ajuste del contenido del apartado, primera fase de control que explicita; a continuación le sigue una fase de concienciación (toma conciencia de que el documento MCER ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional); después le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en torno al MCER); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de que el MCER le ha aportado información relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional).

Merece destacarse que el proceso de ajuste del contenido del apartado a lo que se pide a los alumnos que hagan en este (proceso autorregulador mediante el cual la alumna regula su proceso de aprendizaje) lleva a Lafayette a tomar conciencia de que el MCER es un documento relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional; y por tanto, a seleccionarlo y destacarlo en este apartado.

2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El Marco Común Europeo de Referencia»

En relación con la segunda unidad temática «*El Marco Común Europeo de Referencia*», la alumna manifiesta cinco procesos autorreguladores. Estos procesos conforman un ciclo autorregulador compuesto por una fase de concienciación y otra de control. En la fase de concienciación la alumna toma conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente; de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa (ciclo autorreguladora A, en la representación de más abajo); y de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa (ciclo autorreguladora B, en la representación de más abajo). A continuación, sigue una fase de control en la que a partir de todo aquello sobre lo que ha tomado conciencia en relación con el MCER realiza una declaración de intenciones sobre cómo considera que deberá actuar como profesora de ELE.

A continuación, se presenta una representación del ciclo complejo. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

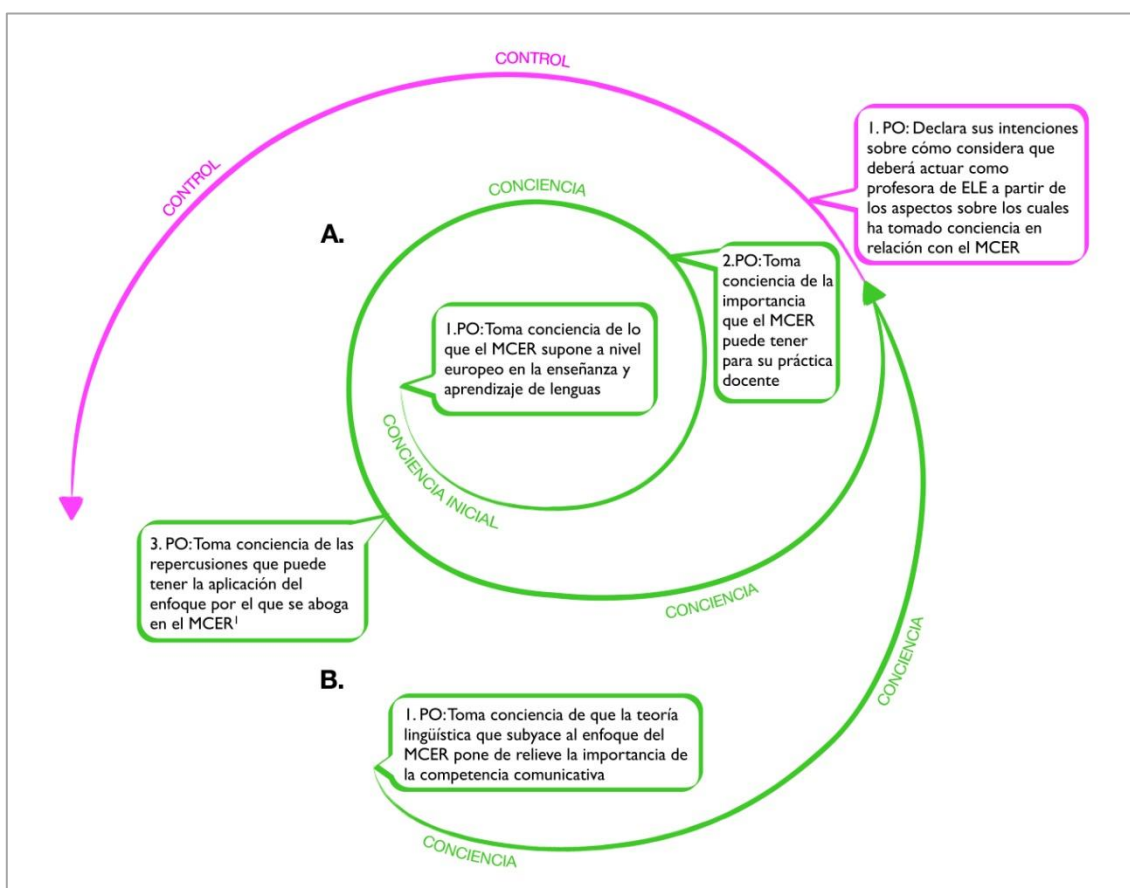


Figura II.2 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El Marco Común Europeo de Referencia».

¹ Toma conciencia de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa.

2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El concepto de evaluación y el MCER»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta cuatro procesos autorreguladores que conforman el tercer ciclo autorregulador que se manifiesta en la reflexión. A continuación se incluye una representación del mismo. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

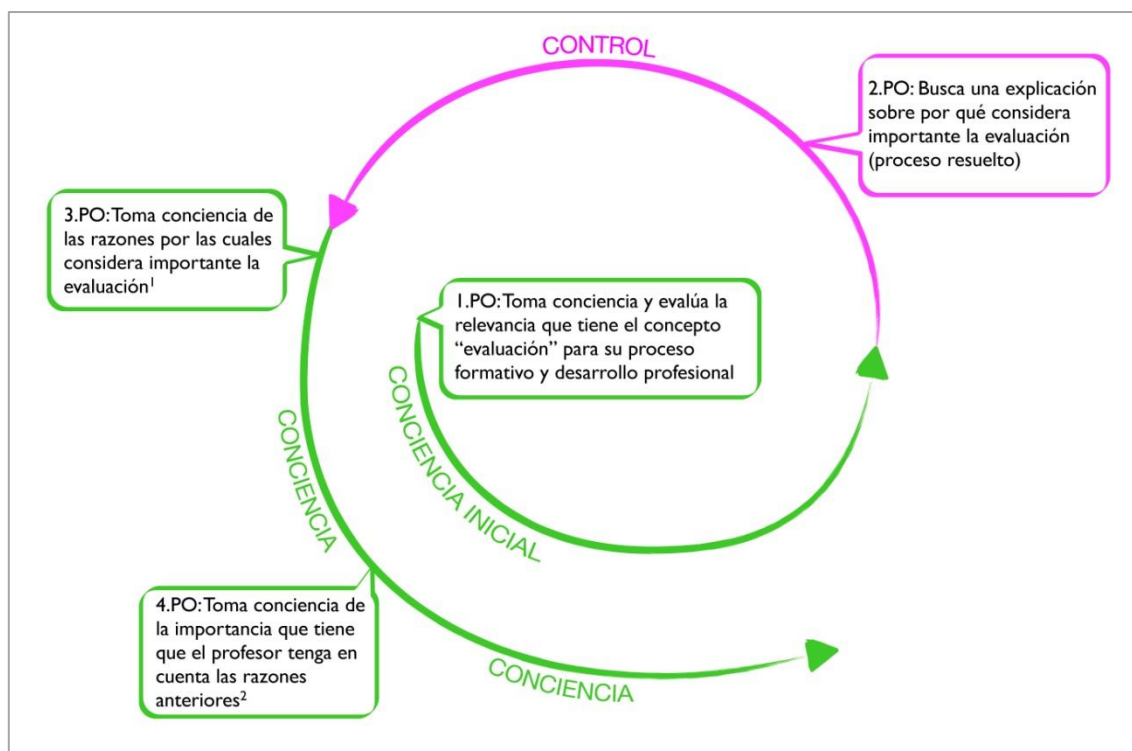


Figura II.3 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El concepto de evaluación y el MCER».

¹ Toma conciencia de que mediante la evaluación puede observar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto «evaluación» y del alcance que tiene la concepción amplia.

² Toma conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los distintos actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación (toma conciencia de la relevancia que tiene el concepto de *evaluación* para su proceso formativo y desarrollo profesional); después le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué lo considera así); y por último, el ciclo termina con una doble fase de concienciación: primero, toma conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje; y segundo, a partir de aquí, toma conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

2.4. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El concepto de plurilingüismo y el MCER»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta tres procesos autorreguladores que conforman el cuarto ciclo autorregulador que se manifiesta en la reflexión. A continuación se incluye una representación del mismo. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

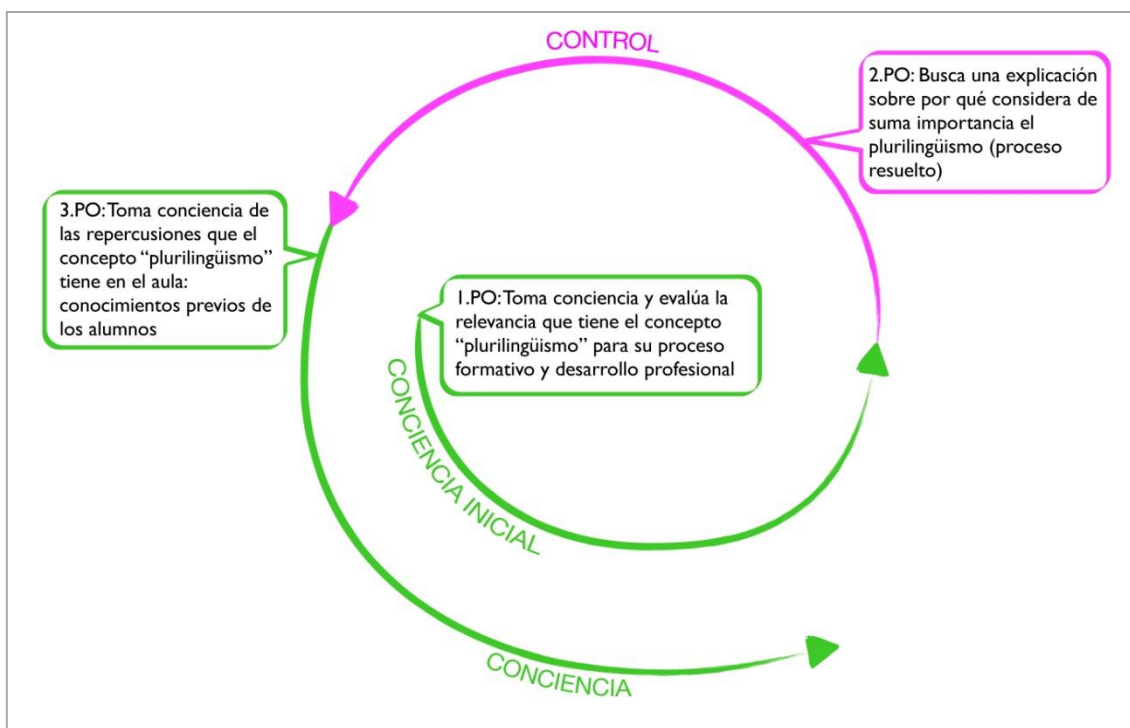


Figura II.4 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El concepto de plurilingüismo y el MCER».

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación (toma conciencia de la relevancia que tiene el concepto de *plurilingüismo* para su proceso formativo y desarrollo profesional); después le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué lo considera de suma importancia); y por último, el ciclo termina con otra fase de concienciación (toma conciencia de las repercusiones que el concepto tiene en el aula: conocimientos previos de los alumnos).

2.5. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El concepto de currículo y el MCER»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores: toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto de currículo para su proceso formativo y desarrollo profesional; y de la importancia que tiene que el profesor entienda qué propone el currículo que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.

3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión el apartado «Conceptos relevantes» de Lafayette, se identifican los siguientes:

➤ Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (documento, concepto, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» Lafayette focaliza la atención y observa:

- Documentos que considera relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional:

«El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica». (Párrafo 2, Anexo XXXI)

- Conceptos que considera relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional:

«Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje». (Párrafo 4, Anexo XXXI)

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en conceptos trabajados durante el curso, la alumna toma conciencia de su relevancia.

➤ Proceso cognitivo de análisis

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta por qué considera importante un determinado concepto. Por ejemplo:

«Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje⁹».

Este proceso cognitivo estimula un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante un determinado concepto.

➤ Proceso cognitivo de puesta en relación

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 2 (Anexo XXXI) Lafayette pone en relación las ideas que se recogen en el MCER con su práctica docente:

⁹ El subrayado es de la investigadora.

«El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica».

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación las ideas que se recogen en el MCER con su práctica docente, manifiesta toma de conciencia de la importancia que este documento puede tener para su práctica.

➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara cómo se aborda el concepto de *evaluación* en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas del curso:

«[...] El Marco de Referencia¹⁰ da algunas pinzeladas¹¹ sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros [...]». (Párrafo 2, véase Anexo XXXI)

Su aparición propicia que se dé un proceso autorregulador de toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁰ Error tipográfico cometido por la alumna.

¹¹ Error ortográfico cometido por la alumna.

ANEXO XXXIII – PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

CONCEPTOS RELEVANTES

En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia** ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.

El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio. De aquí se deriva la importancia de una práctica contextualizada de la lengua y del desarrollo de hipótesis no conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Es decir, se da un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.

En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el

que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Otro concepto que ha quedado obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinzelladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Por esta razón, debemos no obviar el plurilingüismo y lo que este hecho comporta en la didáctica de ELE.

Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos en el Marco de Referencia que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

ANEXO XXXIV – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Presentación del contenido del apartado

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el Marco Europeo de Referencia ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión sobre «Otros conceptos relevantes» presentando el contenido que quiere abordar en el apartado. Para ello, emplea el verbo <i>gustar</i> en condicional, <i>le gustaría</i>:</p> <p>- <i>Mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras.</i> - <i>Destacar, en términos generales, el trabajo realizado en torno a El Marco Europeo de Referencia.</i></p> <p>Lafayette justifica el interés por el trabajo realizado con relación a El Marco Europeo de Referencia con el argumento de que ha sido <i>un documento de consulta en todas las asignaturas que le ha proporcionado información relevante.</i></p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno al Marco Europeo de Referencia ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.	<p>1. Informa de que en este apartado le gustaría mostrar los conceptos relevantes que no ha tratado en las muestras y destacar el trabajo realizado en torno al MCER¹.</p> <p>2. Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo – alumna postgrado ELE</p> <p>- Uso condicional (me gustaría + infinitivo) y pretérito perfecto.</p> <p>- Léxico valorativo: <i>conceptos relevantes información relevante</i></p> <p>- Conector causativo: <i>ya que</i></p> <p>- Modalización: <i>me gustaría</i></p> <p>- Marcas autorreguladoras: <i>...me ha proporcionado información relevante.</i> <i>...me gustaría destacar... ya que a lo largo de las distintas asignaturas... me ha proporcionado...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.</p> <p>.</p>	<p>- La acción comunicativa y el contenido temático del párrafo manifiestan un proceso de autorregulación basado en el ajuste a lo que se le pide en la tarea que haga.</p> <p>- En el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que en este apartado señalen otros conceptos que no han tratado en las muestras incluidas y que también consideren significativos para su proceso formativo.</p> <p>* Procesos autorreguladores de planificación: ¿Qué se pide que haga en la tarea de escritura de este apartado?</p> <p>De toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER.</p> <p>De toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.</p>	<p>Secuencia textual dominante: expositiva:</p> <p>Informa sobre lo que va a hacer en el apartado.</p> <p>Secundaria:</p> <p>- Argumenta por qué va a destacar el trabajo realizado en torno al MCER.</p>

¹ Marco Común Europeo de Referencia.

1.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De ajuste al contenido temático que se pide abordar en la tarea	PROCESO APRENDIZAJE La tarea de escribir el apartado "Conceptos relevantes".	Durante el proceso de elaboración del portafolio, concretamente el apartado "Conceptos relevantes".	ACTO COMUNICATIVO: Informa de que en este apartado le gustaría mostrar los conceptos relevantes que no ha tratado en las muestras y destacar el trabajo realizado en torno al MCER ² .	Propios de la tarea de escribir De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponon un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL El MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	Con su selección ya pone de manifiesto esta toma de conciencia.
- De toma de conciencia	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL El MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	

² Marco Común Europeo de Referencia.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué quiere destacar el trabajo realizado alrededor del documento MCER.	De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.	

b) Breve informe:

En este primer párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Ajuste del contenido a lo que se pide al estudiante que haga en el apartado Conceptos Relevantes.
- Toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que el primero se da durante la elaboración del portafolio en relación con su propio proceso de aprendizaje en el curso (la misma tarea de realizar el portafolio); y el segundo, en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en general, pero no se puede asegurar de si previamente a la elaboración del portafolio ya había tomado conciencia de lo que le ha aportado la lectura del documento MCER.

Por otra parte el proceso autorregulador de ajuste del contenido a lo a lo que se pide al estudiante que haga en el apartado Conceptos Relevantes se produce como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- Propios de la tarea de escribir.
- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso.

Por último, los procesos autorreguladores de toma de conciencia de que el MCER ha sido importante para su proceso formativo y desarrollo profesional porque ha sido un documento de consulta que le ha proporcionado información relevante y de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe destacar el trabajo realizado en el curso en torno al MCER, se dan gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De análisis de lo que le ha aportado el trabajo en torno al documento MCER.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: El Marco Común Europeo de Referencia

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio. De aquí se deriva la importancia de una práctica contextualizada de la lengua y del desarrollo de hipótesis no conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Es decir, se da un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.</p>	<p>En este párrafo, en primer lugar, Lafayette explica cuál es el cometido de <i>El Marco Europeo de Referencia</i>.</p> <p>Seguidamente, Lafayette explica las ideas en que se fundamenta el enfoque metodológico que se sigue en el marco para, a continuación, hacer referencia a una de las funciones del profesor ELE: <i>formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia</i>.</p> <p>Posteriormente, con el conector <i>así pues</i> se refiere a que de esta deducción extrae la consecuencia de que es necesario que el profesor adopte <i>un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación</i>.</p> <p>A continuación, ella misma afirma sin ningún ápice de duda que este enfoque, al que está refiriéndose, es el enfoque comunicativo, al cual ya ha hecho referencia varias veces a lo largo del portafolio.</p> <p>Por último, con la expresión <i>de aquí se deriva</i>, a partir de lo expuesto, extrae la conclusión de que es importante llevar a cabo <i>una práctica contextualizada de la lengua</i> y la puesta en práctica de <i>un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: Importancia del MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y aportaciones principales				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES
El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora.	1. Explica qué papel desempeña el MCER a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. (Indirectamente informa de que a continuación va a profundizar en las ideas que el MCER aporta en relación con su práctica docente).	- Personas del discurso: Yo: alumna - Uso presente / pretérito perfecto - Construcciones impersonales - Léxico valorativo: aspectos esenciales - Cuantificadores e intensificadores: toda Europa, un poco - Adverbio (modalización): sin duda alguna - Verbos diciendi: hablo - Polifonía: enfoque mencionado varias veces a lo largo del portafolio	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aportaciones del MCER.	De toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico.	2. Explica el enfoque metodológico en el que se basa el MCER.		De definición de qué se entiende por enfoque orientado a la acción.	
Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.	3. Expone las consecuencias que extrae para la práctica docente.	- Conector consecutivo: así pues - Marcas autorreguladoras: Así pues, se necesita de un enfoque... De que aquí se deriva la importancia de...	De análisis: extrae deducciones. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica). De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.	De toma de conciencia de la necesidad de, a partir del enfoque por el que se apuesta en el MCER, adoptar una metodología necesariamente comunicativa; y de llevar a cabo una práctica contextualizada de la lengua y desarrollar un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.

Subtema 2.1.: Importancia del MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y aportaciones principales				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
De aquí se deriva la importancia de una práctica contextualizada de la lengua y del desarrollo de hipótesis no conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Es decir, se da un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.				

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Explica qué papel desempeña el MCER a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aportaciones del MCER.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La necesidad de, a partir del enfoque por el que se apuesta en el MCER, adoptar una metodología necesariamente comunicativa; y de llevar a cabo una práctica contextualizada de la lengua y desarrollar un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone las consecuencias que extrae para la práctica docente.	De análisis: extrae deducciones. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica). De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Toma de conciencia, a partir del enfoque por el que se apuesta en el MCER, de la necesidad de adoptar una metodología necesariamente comunicativa; y de llevar a cabo una práctica contextualizada de la lengua y desarrollar un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.

Estos procesos autorreguladores probablemente se inician con anterioridad a la elaboración del portafolio, pero se refuerzan y sistematizan durante su realización a partir de la reflexión que este estimula. Los dos se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**.

Por otra parte, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que el MCER supone a nivel europeo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, este se produce gracias al proceso cognitivo de **focalización de la atención y observación** de su proceso formativo: aportaciones del MCER.

Y el proceso autorregulador de toma de conciencia de la necesidad de adoptar una metodología necesariamente comunicativa; y de llevar a cabo una práctica contextualizada de la lengua y desarrollar un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua, se produce como consecuencia de lo siguientes procesos cognitivos:

- De análisis: extrae deducciones.
- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).
- De puesta en relación del enfoque orientado a la acción con el enfoque comunicativo.

2.2. Párrafo 3

2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.</p>	<p>Lafayette centra el tercer párrafo en explicar la teoría lingüística que subyace al enfoque propuesto en el MCER³ y define el concepto de competencia comunicativa (así como las competencias que, según el MCER, lo componen): lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.</p>

³ Marco Común Europeo de Referencia.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: La teoría lingüística y el concepto de competencia comunicativa: el enfoque orientado a la acción				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no solo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.</p>	<p>1. Se refiere a que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.</p> <p>1.a. Explica la teoría lingüística que subyace al enfoque propuesto en el MCER y define el concepto de competencia comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: incorpora al receptor en la referencia al emisor - Uso presente - Construcciones impersonales - Léxico valorativo: la importancia necesidad potenciar subrayo - Cuantificadores / intensificadores: diversos eventos comunicativos - Verbos: debemos - Polifonía - Desdoblamiento: como he destacado anteriormente.. - Marcador tematizador: en cuanto a... - Marcador de transición: Por otro lado - Marcador finalizador: por último - Marcador distribuidor: por un lado... por otro... - Marcas autorreguladoras: Veo la necesidad de... 	<p>De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER.</p> <p>De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa.</p>	<p>De toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.</p>

2.2.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.	No se sabe con seguridad; previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere a que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.	De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER. De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta el siguiente proceso autorregulador:

- De toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa.

Se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuándo, pero puede haberse iniciado previamente a la elaboración del portafolio y reforzarse durante su realización.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa se manifiesta gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de atención y observación de la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER.
- De puesta en relación del enfoque orientado a la acción (MCER) con el concepto de competencia comunicativa.

3. UNIDAD TEMÁTICA 3: El concepto de evaluación y el MCER

3.1. Párrafo 4

3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	<p>Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinceladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.</p>	<p>A continuación, Lafayette inicia este párrafo con el pronombre indefinido <i>otro</i> para referirse a un concepto que, según sus propias palabras, <i>ha obviado a lo largo del portafolio</i>: la evaluación. Posteriormente, justifica su importancia en que <i>permite observar la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje</i>.</p> <p>Seguidamente, explica que el MCER se limita a abordar el concepto de evaluación únicamente desde la perspectiva de la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario de la lengua para destacar que el concepto tiene un alcance más amplio (<i>un concepto global</i>), tal como ha podido observar <i>en el estudio de los diferentes módulos de las asignaturas</i>. Lafayette enumera otros aspectos en que está implicada la evaluación.</p> <p>Finalmente, termina el párrafo destacando la repercusión práctica que lo expuesto anteriormente debería tener:</p> <p><i>Importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.</i></p> <p>Como puede observarse, Lafayette no asume esta repercusión en primera persona, sino que la recoge de forma distanciada, hablando del maestro en tercera persona.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El Marco de Referencia da algunas pinceladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros.</p>	<p>1. Se refiere al concepto de evaluación, justifica por qué lo considera relevante y define cómo entiende ella el concepto de evaluación a partir del estudio de diferentes asignaturas del curso en contraposición al concepto limitado que se da en el MCER.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: alumna postgrado Él: maestro - Uso pretérito perfecto / presente - Léxico valorativo: <i>Importancia</i> <i>eficacia</i> - Cuantificadores e intensificadores: <i>diversas evaluaciones</i> - Elementos de opinión: <i>creo que</i> - Polifonía: <i>Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio...</i> <i>Después del estudio de los módulos de las asignaturas...</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i>.</p> <p>De análisis del concepto de <i>evaluación</i>.</p> <p>De comparación y contraste de como se aproximan al concepto de <i>evaluación</i> en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.</p>	<p>De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto <i>evaluación</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la <i>evaluación</i>.</p> <p>De toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de <i>evaluación</i> y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.</p>	<p>3. Expone cómo debe actuar como consecuencia el profesor en relación con este tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conector causativo: <i>dado que</i> - Conector contrastivo de oposición: <i>pero, no obstante</i> - Conector consecutivo: <i>pues</i> - Marcas autorreguladoras: <i>Destaco su importancia dado que...</i> <i>...después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que...</i> <i>Destaco pues, la importancia de</i> 	<p>De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).</p>	<p>De toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.</p>

3.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>evaluación</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>evaluación</i> y justifica por qué lo considera relevante.	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i> . De análisis del concepto de <i>evaluación</i> .	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de <i>evaluación</i> y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>evaluación</i> , justifica por qué lo considera relevante y define cómo entiende ella el concepto de <i>evaluación</i> a partir del estudio de diferentes asignaturas del curso en contraposición al concepto limitado que se da en el MCER.	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>evaluación</i> . De análisis del concepto de <i>evaluación</i> . De comparación y contraste de cómo se aproximan al concepto de <i>evaluación</i> en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone cómo debe actuar como consecuencia el profesor en relación con este tema.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera importante la evaluación.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Justifica por qué lo considera relevante.	De análisis del concepto de <i>evaluación</i> .	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *evaluación* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de que la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la evaluación.

Mediante los cuatro procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *evaluación* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *evaluación*.
- De análisis del concepto de *evaluación*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la existencia de una concepción amplia y otra restrictiva del concepto de *evaluación* y de que la concepción amplia le permite observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce además como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De comparación y contraste de cómo se aproximan al concepto de *evaluación* en el MCER y en los módulos de algunas asignaturas.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia que tiene que el maestro parta de esta doble visión de la evaluación y realice en el aula diferentes tipos de evaluación que le permitan analizar los diferentes actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo, tiene lugar gracias al proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

Y el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera importante la evaluación, se manifiesta gracias al proceso cognitivo de análisis del concepto de *evaluación*.

4. UNIDAD TEMÁTICA 4: El concepto de plurilingüismo y el MCER

4.1. Párrafo 5

4.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	<p>Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Por esta razón, debemos no obviar el plurilingüismo y lo que este hecho comporta en la didáctica de ELE.</p>	<p>De nuevo, Lafayette inicia el párrafo con el pronombre indefinido <i>otro</i> para introducir un concepto diferente. En este caso, se trata de <i>plurilingüismo</i>. Lafayette hace referencia a que éste se aborda en el MCER y a que ella misma ha aludido a él en las muestras del portafolio.</p> <p>A continuación, Lafayette valora el concepto como <i>de suma importancia</i> y argumenta esta apreciación en que el individuo va creando una única competencia comunicativa en la que agrupa todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que va teniendo durante el proceso de aprendizaje de lenguas.</p> <p>Seguidamente Lafayette con el conector <i>pues</i> indica que de lo anteriormente expuesto se extrae la conclusión de que desde esa perspectiva cada alumno tendrá <i>conocimientos, básico o extensos, sobre dos o más lenguas, mínimo</i>. Lafayette expone esta conclusión empleando la primera persona del plural (<i>partimos</i>), lo cual da a entender que no quiere asumir sola la responsabilidad de lo que enuncia.</p> <p>Para acabar, con el conector <i>por esta razón</i> Lafayette introduce una última consecuencia: <i>no debemos obviar el plurilingüismo</i> y lo que supone para la <i>didáctica de ELE</i>. Sigue utilizando la primera persona del plural.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 5					NOTAS
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	
Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo.	1. Se refiere al concepto de plurilingüismo.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: emisor - receptor El: individuo / alumno Ellos: los alumnos en general - Uso pretérito perfecto / presente / futuro - Léxico valorativo: de suma importancia - Cuantificadores / intensificadores: de suma	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto plurilingüismo.	De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto plurilingüismo para su proceso formativo y desarrollo profesional	
Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Por esta razón, debemos no obviar el plurilingüismo y lo que este hecho comporta en la didáctica de ELE.	2. Argumenta por qué lo considera relevante. 2.a. Expone las repercusiones que el concepto plurilingüismo tiene en el aula.	- Polifonía: Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo - Elementos de opinión: Idea - Conector consecutivo: pues - Conector consecutivo: por esta razón - Verbo: debemos - Marcas autorreguladoras: Es de suma importancia... Por esta razón, debemos no obviar...	De análisis del concepto de plurilingüismo. De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	De búsqueda de una explicación sobre por qué considera este término de suma importancia. De toma de conciencia de las repercusiones que el concepto plurilingüismo tiene en el aula de L.E.	

4.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia y evaluación de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>plurilingüismo</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>plurilingüismo</i> .	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>plurilingüismo</i> .	
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las repercusiones que el concepto <i>plurilingüismo</i> tiene en el aula de ELE.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué lo considera relevante. Expone las repercusiones que el concepto <i>plurilingüismo</i> tiene en el aula.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué considera el término <i>plurilingüismo</i> de suma importancia.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué lo considera relevante.	De análisis del concepto de <i>plurilingüismo</i> .	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *plurilingüismo* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- De toma de conciencia de las repercusiones que el concepto *plurilingüismo* tiene en el aula de ELE.
- De búsqueda de una explicación sobre por qué considera el término *plurilingüismo* de suma importancia.

Mediante los tres procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *plurilingüismo* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *plurilingüismo*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de las repercusiones que el concepto *plurilingüismo* tiene en el aula de ELE, se produce como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

Y el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera el término *plurilingüismo* de suma importancia, se manifiesta gracias al proceso cognitivo de **análisis** del concepto de *plurilingüismo*.

5. UNIDAD TEMÁTICA 5: El concepto de currículo y el MCER

5.1. Párrafo 6

5.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos en el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.</p>	<p>A continuación, Lafayette emplea el marcador finalizador para acabar para indicar que va a referirse al último concepto. Hace referencia a que <i>no podemos olvidar que el currículo limita todas nuestras decisiones</i> y refuerza esta idea citando directamente al MCER.</p> <p>Seguidamente, Lafayette afirma que por currículo <i>entiende una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa</i>. A continuación, emplea la expresión <i>en otras palabras</i> para reformular lo que acaba decir así: <i>(el currículo) es lo que el alumno debe saber</i>.</p> <p>Después explica lo que el MCER dice al respecto y acaba concluyendo a partir de ello que:</p> <p><i>Considera vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.</i></p> <p>Se deduce que Lafayette expone esto también como una repercusión en su práctica. Asume la responsabilidad del enunciado con la primera persona del singular (<i>considero</i>), pero en parte también la comparte con el colectivo de profesores (<i>nos propone</i>).</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 6				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo.</p> <p>Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje.</p> <p>Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.</p>	<p>1. Se refiere al concepto de currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Nosotros: alumnos postgrado / profesores / maestros Ei: alumno Ellos: alumnos - Uso del presente - Polifonía: citas abiertas - Léxico valorativo: limitadas, vital, críticos, flexibles - Verbo modal: se deben adquirir, debe saber no podemos olvidarnos, pueda dar lugar - Elementos de opinión: Considero - Marcador finalizador: para acabar 	<p>De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de currículo.</p>	<p>De toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto currículo para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>
	<p>2. Define cómo concibe el currículo personalmente y cómo se concibe en el MCER.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcador de explicación: en otras palabras - Conector consecutivo: así pues - Conector contrastivo de oposición: pero - Conector aditivo: además - Marcas autorreguladoras: Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo ... 	<p>De análisis del concepto.</p>	<p>De toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.</p>

5.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La relevancia que tiene el concepto <i>currículo</i> para su proceso formativo y desarrollo profesional.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Se refiere al concepto de <i>currículo</i> .	De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de <i>currículo</i> .	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.	No se puede afirmar con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Expone las repercusiones que de ello se derivan para la formación del docente.	De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de la relevancia que tiene el concepto *currículo* para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- De toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos.

Mediante los tres procesos autorreguladores Lafayette regula su proceso formativo y desarrollo profesional. Puede ser que hayan empezado a manifestarse antes de la elaboración del portafolio pero se acaban de consolidar como consecuencia de su realización.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la relevancia que tiene el concepto *currículo* para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de otros conceptos relevantes y del concepto de *currículo*.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia de que el profesor entienda qué propone el currículo y que sepa manejarlo de forma crítica y adaptada a las necesidades y características de los alumnos, se produce como consecuencia del siguiente proceso cognitivo:

- De puesta en relación de las ideas del MCER con la práctica docente en el aula. (Puesta en relación de teoría y práctica).

II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

El primer borrador de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» es muy similar al de la versión definitiva. Las únicas diferencias que presentan son:

- En la versión definitiva incorpora texto mediante el cual, principalmente, pone en relación el tema que está abordando con la práctica docente. Por ejemplo:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].	El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].
BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 3	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 3
[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro..	[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.

- En la versión definitiva cambia el uso de construcciones impersonales y la primera persona del plural por la utilización de la primera persona del singular. Por ejemplo:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
[...] Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio [...].	[...] De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 3	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 3
En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa [...].	En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa [...].
BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 6	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 6
Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos en el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.	Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. En el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

- En la versión definitiva elimina texto del primer borrador. Por ejemplo:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
[...] Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio. De aquí se deriva la importancia de una práctica contextualizada de la lengua y del desarrollo de hipótesis no conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Es decir, se da un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.	[...] De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.

- En la versión definitiva sustituye parte de texto del primer borrador por otro. Por ejemplo:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 5	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 5
[...] Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Por esta razón, debemos no obviar el plurilingüismo y lo que este hecho comporta en la didáctica de ELE.	[...] Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.

Todos estos cambios conllevan:

- La manifestación en la versión definitiva del documento de dos procesos autorreguladores nuevos: la toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente (párrafo 2) y la declaración de intenciones sobre cómo actuar como futura profesora de ELE (párrafo 3); y como consecuencia, la explicitación de un segundo ciclo autorregulador que no se pone de relieve en el primer borrador (véase Anexos XXXI y XXXII). Por lo tanto, en el primer borrador manifiesta 12 procesos autorreguladores de toma de conciencia y ninguno de declaración de intenciones; mientras que en la versión definitiva, 13 de toma de conciencia y uno de declaración de intenciones.
- La utilización en la versión definitiva de un estilo un poco más comprometido con lo que expresa al cambiar construcciones impersonales y la primera persona del plural por la primera persona del singular; y por tanto, en el primer borrador, más distanciado.
- El uso del recurso de la polifonía (desdoblamiento del sujeto) en el primer borrador en una ocasión más. En el párrafo 2 cuando Lafayette dice: «*Como he comentado, [...]*».

Todo lo demás coincide con la versión definitiva. Para consultarlo véase el Anexo XXXII.

ANEXO XXXV – VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

AUTOEVALUACIÓN

A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.

Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde,

como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias. Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir) , también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo. Así pues, me sitúo ante un enfoque en el cual se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.

Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas. Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.

Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.

ANEXO XXXVI – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE ELE PREVIOS Y POSTERIORES AL INICIO DEL CURSO

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Si que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.</p>	<p>Lafayette empieza el primer párrafo haciendo referencia a que en lo que lleva del curso de postgrado ELE <i>poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas</i> que sustentarán su actuación como profesora.</p> <p>A continuación, compara y evalúa sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza del ELE anteriores al inicio del curso en relación con lo que le ha aportado éste hasta ahora.</p> <p>Respecto a las creencias y conocimientos sobre la enseñanza ELE previos, afirma que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus creencias consistían en <i>suposiciones</i> derivadas de <i>su pequeña experiencia docente como profesora de idiomas</i>. - No partía de cero porque <i>la diplomatura le permitió ver la educación desde una visión global y amplia</i>. - <i>Trabajar en el ámbito de la educación le ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverse con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje</i>. <p>Seguidamente, emplea el conector contrastivo de oposición <i>no obstante</i> para valorar como esencial el trabajo realizado en las asignaturas del curso <i>porque le ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar su práctica</i>.</p> <p>A continuación, Lafayette emplea el conector aditivo <i>del mismo modo</i> para finalizar el párrafo evaluando lo que ha supuesto para ella la realización del portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal.</i> - <i>El análisis de las tres muestras y su reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros de los primeros meses de curso.</i>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1		¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora.	1. Informa sobre lo que le ha aportado el proceso formativo vivido hasta ahora en el curso en relación con su práctica docente.	- Personas del discurso: Yo – alumna postgrado ELE Profesora Estudiante magisterio - Uso pretérito perfecto, futuro, imperfecto, indefinido. - Léxico valorativo: <i>pequeña experiencia visión global y amplia experiencia práctica necesaria esencial mucho más crítica mucho más personal</i>	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.	De toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.	Secuencia textual dominante: expositivo-argumentativa: Informa sobre lo que le ha aportado el proceso formativo vivido hasta ahora en el curso y argumenta por qué lo considera relevante.
Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Si que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para	2. Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora. 2.b. Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente. 2.a. Valora el trabajo realizado en las asignaturas y en el portafolio del curso con	- Cuantificadores e intensificadores: <i>poco a poco, algunas, mucho más, sobre todo</i> - Polifonía: Desdoblamiento: <i>Como comentaba en el punto de partida...</i> - Elementos de opinión: <i>creo que... creencias suposiciones</i> - Marcador temporal: <i>hasta ahora</i> - Marcador manifestación certeza: <i>Sí que es cierto que...</i>	De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio. De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE. De comparación y contraste de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas con lo que le ha aportado el curso: creencias y conocimientos previos, y actuales. De análisis de lo que le han aportado las asignaturas del curso y el portafolio.	De toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso. De toma de conciencia de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas al curso: - Experiencias formativas: visión global y amplia de la educación. - Experiencias docentes: experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones. De toma de conciencia y evaluación de:	

PÁRRAFO 1			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.	relación a las creencias y conocimientos que inicialmente manifestaba tener en el Punto de Partida e informa sobre lo que le han aportado.	<p>- Conector aditivo: <i>además, del mismo modo</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>no obstante, pero</i></p> <p>- Conector causativo: <i>ya que</i></p> <p>- Marcas autorreguladoras: <i>...he vivido un proceso formativo... que ha ido creando...</i> <i>Hasta ahora...</i> <i>...no partía de cero.</i> <i>...me permitió...</i> <i>---me ha proporcionado...</i> <i>...ha sido esencial el trabajo...</i> <i>...me ha ofrecido...</i> <i>...me ha permitido revisar...</i> <i>...han puesto de manifiesto los avances y logros realizados...</i></p>	<p>De puesta en relación de teoría y práctica.</p>
			<p>PROCESO AUTORREGULADOR</p> <p>- Lo que le han aportado las asignaturas del curso: criterio teórico sobre el cual basar su práctica.</p> <p>- Lo que le ha permitido el portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Revisar conceptos relevantes desde una perspectiva mucho más crítica y personal. * Tomar conciencia de los avances y logros de estos primeros meses del curso a partir de la reflexión sobre las muestras aportadas. <p>Este último proceso hace referencia a las repercusiones que la misma tarea de realización del portafolio está teniendo en su proceso formativo.</p>
			NOTAS

1.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre lo que le ha aportado el proceso formativo vivido hasta ahora en el curso en relación con su práctica docente	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente.	De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: -Experiencias formativas: visión global y amplia de la educación. - Experiencias docentes: experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones.	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora. Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente.	De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio. De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE. De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio. De comparación y contraste de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas con lo que le ha aportado el curso: creencias y conocimientos previos, y actuales.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia y evaluación de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que le han aportado las asignaturas del curso: criterio teórico sobre el cual basar su práctica. - Lo que le ha permitido el portafolio: <ul style="list-style-type: none"> * Revisar conceptos relevantes desde una perspectiva mucho más crítica y personal. * Tomar conciencia de los avances y logros de estos primeros meses del curso a partir de la reflexión sobre las muestras aportadas. <p>Este último proceso hace referencia a las repercusiones que la misma tarea de realización del portafolio está teniendo en su proceso formativo.</p>	<p>Previamente y/o durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora.</p> <p>Valora el trabajo realizado en las asignaturas y en el portafolio del curso con relación a las creencias y conocimientos que inicialmente manifestaba tener en el Punto de Partida e informa sobre lo que le han aportado.</p>	<p>De análisis de lo que le han aportado las asignaturas del curso y el portafolio.</p> <p>De puesta en relación de teoría y práctica.</p>	

b) Breve informe:

En este primer párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.
- Toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.
- Toma de conciencia de que las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: las primeras, una visión global y amplia de la educación; las segundas, experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones.
- Toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso (criterio teórico sobre el cual basar su práctica) y de lo que le ha permitido la elaboración del portafolio (revisar conceptos relevantes desde una perspectiva mucho más crítica y personal, y tomar conciencia de los avances y logros de estos primeros meses del curso a partir de la reflexión sobre las muestras aportadas).

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que el primero claramente se da durante la elaboración del portafolio; respecto al segundo y al tercero no se puede afirmar con seguridad, pero muy probablemente, se acaba de consolidar durante la elaboración del portafolio; y el cuarto, muy probablemente también durante la elaboración del portafolio, aunque puede ser que antes ya fuera algo consciente de lo que le estaban aportando las asignaturas del curso.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora se produce como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso.
- De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso se manifiesta gracias a procesos cognitivos previos como:

- De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio.
- De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: las primeras, una visión global y amplia de la educación; las segundas, experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones, se da gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio.
- De comparación y contraste de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas con lo que le ha aportado el curso: creencias y conocimientos previos, y actuales.

Y por último, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso y de lo que le ha permitido la elaboración del portafolio, se da como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De análisis de lo que le han aportado las asignaturas del curso y el portafolio.
- De puesta en relación de teoría y práctica.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Aprendizajes más significativos

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias. Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir), también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo. Así pues, me sitúo ante un enfoque en el cual se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.</p>	<p>En este párrafo Lafayette destaca como aprendizajes significativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El concepto de <i>función comunicativa de la lengua y, en consecuencia, la toma de conciencia de la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos.</i> - Y la concepción integradora de las destrezas lingüísticas. <p>En relación con el concepto de competencia comunicativa:</p> <p>Planifica, como futura profesora, <i>potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.</i> Y a continuación, justifica esta actuación a partir de la explicación en términos de obligación sobre cómo debe aprender el alumno en clase (<i>deben aprender a utilizar los conocimientos para encararse a una situación comunicativa real</i>) y cómo deben ser la actividades que se lleven al aula. Lafayette utiliza un tono impersonal y distante para ofrecer esta explicación, efecto que consigue con el uso de oraciones impersonales y el futuro.</p> <p>Para finalizar, establece una relación entre el carácter integrador de la competencia comunicativa (formada por distintas competencias) y el de las destrezas lingüísticas (al no darse normalmente en la comunicación de forma aislada) para destacar que estas destrezas también deben trabajarse así en el aula: <i>de forma integrada y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo.</i></p> <p>Por último, cierra el párrafo aglutinando los conceptos a los que acaba de referirse en el enfoque comunicativo y extrayendo como conclusión otro aprendizaje derivado de los anteriores: <i>la toma de conciencia de que está ante un enfoque en el que se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.</i></p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: Aprendizajes más significativos: la competencia comunicativa, la integración de las destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES
Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.	1. Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso (la competencia comunicativa) y, en consecuencia, sobre cómo plantea actuar como profesora.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE y profesora Nosotros: Colectivo de profesores Receptor-emisor Hablantes de una lengua Ellos: alumnos - Uso presente / futuro - Construcciones impersonales	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos. De puesta en relación de la competencia comunicativa con su práctica docente.	De toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de competencia comunicativa. De planificación de objetivos: se plantea el objetivo, como futura profesora, de potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.
Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encarrarse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajarán de manera aislada, sino que se plantearán actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias.	2. Describe las consecuencias que tiene para el aprendizaje de los alumnos y el aula ELE el seguimiento de un enfoque comunicativo.	- Estructura no canónica: [...] no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encarrarse a una situación comunicativa real. - Léxico valorativo: la necesidad de - Cuantificadores e intensificadores: una gran cantidad de... más de... - Verbos modales: deben aprender se debe partir - Marcador iniciador: primero de todo	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.	

Subtema 2.1.: Aprendizajes más significativos: la competencia comunicativa, la integración de las destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p><i>Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir), también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo.</i></p>	<p>3. Informa sobre otro aprendizaje: las destrezas lingüísticas y también sobre su concepción integradora.</p>	<p>- Conector consecutivo: <i>en consecuencia, así pues</i></p> <p>- Marcas autorreguladoras:</p> <p><i>Como aprendizajes significativos destaco...</i></p> <p><i>Como futura profesora me planteo...</i></p> <p><i>Esta...no se da solamente en este caso...Si...</i></p> <p><i>Así pues, me sitúo ante...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.</p>	<p>De toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido las destrezas lingüísticas y su concepción integradora.</p>
	<p>4. Informa sobre el hecho de que se trata de un enfoque en el que se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.</p>		<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.</p>	<p>De toma de conciencia de estar ante un enfoque global.</p>

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de competencia comunicativa.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso (la competencia comunicativa).	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.	

PROCESO AUTORREGULATORIO	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De planificación de objetivos	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido las destrezas lingüísticas y su concepción integradora.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre otro aprendizaje: las destrezas lingüísticas y también sobre su concepción integradora.	De puesta en relación de la competencia comunicativa con su práctica docente.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Estar ante un enfoque global (enfoque comunicativo).	No se sabe con seguridad: previamente y durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el hecho de que se trata de un enfoque en el que se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Se plantea el objetivo, como futura profesora, de potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso (la competencia comunicativa) y, en consecuencia, sobre cómo plantea actuar como profesora.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de competencia comunicativa.
- Toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella han sido las destrezas lingüísticas y su concepción integradora.
- Toma de conciencia de estar ante un enfoque global (enfoque comunicativo).
- Planificación de objetivos: se plantea el objetivo, como futura profesora, de potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.

Probablemente todos estos procesos autorreguladores se dan durante la elaboración del portafolio, aunque puede ser que haya habido cierta conciencia con anterioridad a su realización. Todos se producen en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional.

Por otra parte, Lafayette los desencadena a partir de un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos. Y además, el de planificación de objetivos también se produce como consecuencia del proceso cognitivo de de puesta en relación de la competencia comunicativa con su práctica docente.

2.2. Párrafo 3

2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas. Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos seguir los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.</p>	<p>Lafayette comienza el tercer párrafo con el marcador de transición <i>por otro lado</i> para resaltar como aprendizaje significativo <i>el concepto de autorregulación y todo lo que éste implica</i>.</p> <p>A continuación, afirma que de todo lo que han trabajado hasta ahora en el curso, <i>una de las ideas con las que se queda es el papel que desde esta perspectiva desempeña el alumno dentro de su proceso de aprendizaje: es capaz de regularlo, analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades</i>. Asimismo, también afirma que <i>ésta es una de las claves de la enseñanza de idiomas y que los profesores también tendrán un papel activo</i>.</p> <p>Seguidamente, recupera las preguntas que en el Punto de Partida se planteaba sobre el papel del profesor como acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y les da respuesta. Para ello, explica que el profesor debe ofrecer una ayuda ajustada a cada alumno que les ayude a aprender a aprender.</p> <p>A continuación, se refiere a otra cuestión que se planteaba hace unos meses sobre si <i>debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento</i> y responde explicando que la actuación del profesor se basa en un constante análisis de necesidades subjetivas que permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Detectar los conocimientos previos de los alumnos a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes y se dotará de significado al proceso. <p>Para finalizar, concluye el párrafo afirmando que el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador tanto de los alumnos como de su propia praxis para que todo esto sea posible.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: Aprendizajes más significativos: el concepto de autorregulación y el profesor como guía y profesional reflexivo				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas.	1. Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso: el concepto de autorregulación: el papel del alumno en la enseñanza de lenguas.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: alumnos curso postgrado ELE Colectivo profesores Él: alumno / profesor Ellos: profesores incorpora al receptor en la referencia al emisor Ellos: Alumnos - Uso presente / perfecto / futuro / imperfecto - Estructura no canónica: Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.	De toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de autorregulación y lo que ello conlleva para el papel del alumno en relación con su proceso de aprendizaje de un idioma.
Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda	2. Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso: el papel del profesor de lenguas.	[...] no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis. - Elementos de opinión: ideas - Cuantificadores / intensificadores: todo - Verbos modales: debe ofrecer debemos adaptar	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos. De puesta en relación de dudas que se planteaba en el Punto de partida con los aprendizajes adquiridos en las asignaturas de la primera fase del curso.	De toma de conciencia de otro aprendizaje significativo: en el curso ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el Punto de partida. Se trata pues de un ciclo autorregulador que se inicia en el Punto de partida mediante un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas y que encuentra continuidad aquí con la respuesta a esas preguntas.
				NOTAS

Subtema 2.2.: Aprendizajes más significativos: el concepto de autorregulación y el profesor como guía y profesional reflexivo				
PÁRRAFO 3				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.		<p><i>debemos seguir debe ser puedo decir que</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos diciendi: <i>decir</i> - Polifonía <i>Con lo que hemos trabajado hasta ahora...</i> Desdoblamiento: <i>Como decía...</i> - Marcador de transición: <i>Por otro lado</i> - Marcador temporal: <i>hasta ahora</i> - Conector aditivo: <i>a su vez, además</i> - Marcador continuativo: <i>en este sentido</i> - Marcas autorreguladoras: <i>Destaco el concepto...</i> <i>Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo....</i> <i>En el... me planteaba preguntas como... ahora puedo decir que....</i> 		

2.2.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de autorregulación en relación con el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de un idioma.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso: el concepto de autorregulación: el papel del alumno en la enseñanza de lenguas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: más aprendizajes significativos.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Otro aprendizaje significativo: en el curso ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el Punto de partida.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre uno de los aprendizajes significativos que destaca del curso: el papel del profesor de lenguas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: más aprendizajes significativos. De puesta en relación de dudas que se planteaba en el Punto de partida con los aprendizajes adquiridos en las asignaturas de la primera fase del curso.	Se trata pues de un ciclo autorregulador que se inicia en el Punto de partida mediante un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas y que encuentra continuidad aquí con la respuesta a esas preguntas.

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de autorregulación en relación con el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de un idioma.
- De toma de conciencia de otro aprendizaje significativo: en el curso ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el Punto de partida.

Ambo procesos se dan en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuando se dan, pero lo más probable es que haya sido durante la elaboración del portafolio.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de autorregulación en relación con el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de un idioma se manifiesta gracias al siguiente proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de otro aprendizaje significativo: en el curso ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el Punto de partida, se produce como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: aprendizajes más significativos.
- De puesta en relación de dudas que se planteaba en el Punto de partida con los aprendizajes adquiridos en las asignaturas de la primera fase del curso.

Por último, también merece destacarse que este proceso autorregulador forma parte de un ciclo autorregulador que se inicia en el Punto de partida mediante el proceso autorregulador de búsqueda de respuestas que la alumna manifiesta ahí.

3. UNIDAD TEMÁTICA 3: El concepto de la enseñanza de ELE antes de empezar el curso y ahora

3.1. Párrafo 4

3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.	Por último, Lafayette termina la autoevaluación exponiendo la opinión de que las bases que ha ido asentando a lo largo del curso le permiten tener una visión de la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Contrasta la visión anterior con la actual y afirma, que mientras antes era algo limitada, ahora es mucho más amplia porque tiene en cuenta otros factores con los que antes no contaba.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.</p>	<p>1. Informa sobre la visión que actualmente tiene sobre la enseñanza ELE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE - Uso del presente / perfecto / imperfecto - Léxico valorativo: <i>complejo y singular limitada</i> - Cuantificadores / intensificadores: <i>algo limitada mucho más</i> - Verbo modal: <i>puedo decir que</i> - Elementos de opinión: <i>considero</i> - Marcador temporal: <i>ahora antes de</i> - Marcas autorreguladoras: <i>He ido asentando unas bases... Me permiten ver la... como algo complejo y singular... Antes de empezar el curso... Ahora puedo decir que...</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y la visión que tiene actualmente sobre la enseñanza ELE.</p> <p>De comparación y contraste de la visión que tenía sobre la enseñanza ELE antes de empezar el curso y la que tiene actualmente.</p>	<p>De toma de conciencia de que la realización del curso le ha supuesto un cambio en su visión de la enseñanza ELE: proceso complejo y singular, concepto más amplio que incluye factores con los que antes no contaba.</p>
			NOTAS	

3.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La realización del curso le ha supuesto un cambio en su visión de la enseñanza ELE: proceso complejo y singular, concepto más amplio que incluye factores con los que antes no contaba.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre la visión que actualmente tiene sobre la enseñanza ELE.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y la visión que tiene actualmente sobre la enseñanza ELE. De comparación y contraste de la visión que tenía sobre la enseñanza ELE antes de empezar el curso y la que tiene actualmente.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta únicamente un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la realización del curso le ha supuesto un cambio en su visión de la enseñanza ELE: proceso complejo y singular, concepto más amplio que incluye factores con los que antes no contaba.

Este proceso autorregulador se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional y seguramente ha tenido lugar durante la elaboración del portafolio.

Por otra parte, el proceso autorregulador es propiciado gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y la visión que tiene actualmente sobre la enseñanza ELE.
- De comparación y contraste de la visión que tenía sobre la enseñanza ELE antes de empezar el curso y la que tiene actualmente.

II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

1.1. Estructura y temas

Lafayette organiza el texto en cuatro párrafos con una extensión bastante similar; a excepción del último, que es más breve. En el primero se centra en sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza de ELE previos y posteriores al inicio del curso postgrado ELE; en el segundo y en el tercero hace referencia a los aprendizajes del curso postgrado ELE que para ella han sido más significativos; y por último, en el cuarto se refiere a su visión de la enseñanza de ELE antes de empezar el curso y ahora.

Respecto a estos temas, Lafayette reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- **Creencias y conocimientos sobre la enseñanza de ELE:**
 - Creencias y conocimientos sobre la enseñanza de ELE previos y posteriores al inicio del curso de postgrado ELE.
 - Cambios que se han producido sobre sus creencias y conocimientos en torno a la enseñanza de ELE.
 - Aprendizajes, competencias y conocimientos desarrollados en el curso de postgrado ELE a partir de las asignaturas y de la realización del portafolio.

Llama especialmente la atención que desde el primer momento Lafayette valora los aprendizajes y conocimientos que le ha aportado hasta ahora el curso de postgrado ELE en relación con lo que ello va a suponer para su praxis docente. La dimensión o aplicación práctica siempre está presente en su discurso. Como ejemplo, a continuación se recoge la primera frase del primer párrafo de la reflexión:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

- **Aprendizajes más significativos del curso de postgrado ELE:**
 - La competencia comunicativa, la integración de destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo.
 - Las actividades de aula y el proceso de aprendizaje desde el enfoque comunicativo.
 - El concepto de autorregulación: el papel del alumno y el profesor.
 - El profesor como guía y el rol del análisis de las necesidades subjetivas.

- **Visión de la enseñanza de ELE:**

- Visión sobre la enseñanza de ELE previa y posterior al inicio del curso de postgrado ELE.
- Cambios detectados.

1.2. Estilo

Por otra parte, en este apartado Lafayette manifiesta un discurso eminentemente personal mediante el empleo de:

- La primera persona para hablar sobre sus creencias, conocimientos y aprendizajes; y para referirse a experiencias docentes y formativas.
- Elementos de opinión como: *considero, creo que, ideas, creencias, suposiciones*.
- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:
Verbos modales: *deben / se debe / debemos / debe, puedo*.
Léxico y expresiones de valoración como: *pequeña experiencia, necesaria, esencial, mucho más crítica, personal, etc.*
Adverbios como: *solamente, realmente, absolutamente, tal vez*.
Expresiones como: *sí que es cierto que*
Cuantificadores e intensificadores como: *poco a poco, algunas, mucho más, sobre todo, una gran cantidad de, más de, todo, algo limitada, mucho más, etc.*

Se trata de un texto, por tanto, claramente subjetivo. No obstante, como se muestra a continuación, en ocasiones también adopta un tono pretendidamente objetivo.

En el texto presentado predomina el carácter argumentativo, aunque a veces aparecen secuencias explicativas y descriptivas que refuerzan las tesis que Lafayette defiende. En el siguiente extracto, por ejemplo, se puede observar como Lafayette primero plantea una declaración de intenciones en relación con su actuación como futura profesora, a continuación expone los motivos y seguidamente explica cómo, por tanto, se debe actuar en el aula para conseguir cumplir ese objetivo:

«Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

La explicación de cómo se debe actuar en el aula se caracteriza por el uso de los siguientes recursos lingüísticos:

- Construcciones impersonales.
- Presente de indicativo o de subjuntivo.
- Futuro con valor de presente.

El valor universal que pretende dar a lo que expone a través de la explicación se mantiene, pese al uso que hace de verbos modales de obligación como la perífrasis: *deber* + infinitivo, al distanciarse de lo que dice mediante el uso de construcciones impersonales. De esta manera, no asume la responsabilidad de lo que enuncia, y lo expone como algo válido y aceptado por todos. Este modo

de presentarlo otorga más fuerza a sus tesis, puesto que no se muestra como única defensora de este modo de proceder.

Por otro lado, las secuencias descriptivas se dan cuando Lafayette se refiere a sus experiencias docentes y formativas como, por ejemplo, en:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

No obstante, como se puede observar, no se trata del tipo de descripción prototípico, sino que combina con la descripción de acciones. Predomina el uso de un tiempo verbal no perfectivo y durativo propio de las descripciones, como es el imperfecto. Aunque al tratarse de una descripción de acciones, también aparecen puntualmente verbos en un tiempo perfectivo. Véase el ejemplo de más arriba:

Por otra parte, en este apartado se detectan las siguientes características propias de la argumentación:

- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: *No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias.*
- La utilización de elementos de opinión como: *considero, creo que, ideas, creencias, suposiciones.*
- La aparición de conectores típicamente argumentativos como: causativos (*ya que*), consecutivos (*en consecuencia, así pues*), contrastivos de oposición (*no obstante, pero*), y marcadores de manifestación de certeza (*es cierto que*). Aunque algunos de estos conectores también aparecen en las secuencias explicativas para establecer relaciones lógicas entre los enunciados.

A continuación se recoge en apartados separados otros recursos discursivos que por su importancia se describen de forma más detallada.

1.3. Las personas del discurso

1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto se ha detectado la presencia de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ Yo – alumna curso de postgrado ELE

« Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular ». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

➤ Yo – estudiante de Magisterio

«Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

➤ Yo – profesora / maestra

« Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla ». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al colectivo de profesores y / o maestros del cual también se presenta como miembro integrante

«Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. [...] Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real»¹ (Párrafo 2, Anexo XXXV)

➤ A la incorporación del receptor en la referencia al emisor / al conjunto de hablantes

«Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir), también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo» (Párrafo 2, Anexo XXXV)

➤ Al conjunto de alumnos del curso de postgrado ELE

«Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje» (Párrafo 3, Anexo XXXV)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

➤ Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:

— Alumnos propios:

«Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

— Alumnado en general:

«Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

«Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

— Los profesores como colectivo:

«Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

— La figura del profesor:

«¿Cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

➤ Hablar sobre sus creencias, aprendizajes y conocimientos:

« Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas ». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

¹ El subrayado es de la investigadora.

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con el curso de postgrado ELE:*

«No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas:*

«Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

➤ *Hablar sobre experiencias prácticas:*

«Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con el portafolio:*

«Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

No obstante, la aparición de la tercera persona del singular casi siempre, como puede observarse, está relacionada con aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional (experiencias de aprendizaje en el curso, experiencias docentes previas; creencias, aprendizajes y conocimientos relacionados con la didáctica de LLEE y ELE, etc.). Por tanto, este es un indicador más de que Lafayette centra su atención en este y, por tanto, favorece su autorregulación.

1.3.2. La polifonía

Otro rasgo discursivo recurrente en el discurso de Lafayette es la polifonía. Se observa la aparición del recurso tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como a partir de la evocación del discurso ajeno. Sirvan las siguientes muestras como ejemplo:

1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto²

«Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

«Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo». (Párrafo 5, Anexo XXXI)

En el primer ejemplo, el rasgo polifónico pone de relieve un proceso cognitivo de comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio y eso, por ejemplo, a su vez, desencadena la explicitación de varios procesos autorreguladores de toma de conciencia de lo que le han aportado las asignaturas del curso en contraposición a las experiencias formativas y docentes previas.

² El subrayado de los ejemplos es de la investigadora.

1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

En una ocasión Lafayette emplea el modo de citación mediante cita abierta para destacar una de las ideas para ella más importantes de las trabajadas en el curso:

«Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas». (Párrafo 3, Anexo XXXI)

En este ejemplo el recurso polifónico le ayuda a manifestar el proceso autorregulador de toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de autorregulación y lo que ello conlleva para el papel del alumno en relación con su proceso de aprendizaje de un idioma.

De todas formas, cabe destacar que en las reflexiones sobre las muestras Lafayette usa de forma bastante más recurrente este recurso que en este apartado del portafolio y este desempeña un papel más relevante en la manifestación de procesos autorreguladores.

1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predominan mucho más el primero y el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para hacer referencia a:

- Cómo eran sus creencias y concepciones previas al curso respecto a la enseñanza del español LE:

«Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

«Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

- Qué dudas se planteaba antes de empezar el curso:

«Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

- Qué preguntas se planteaba en el «Punto de partida» del portafolio:

«En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

- Aprendizajes derivados de otras experiencias previas al curso de postgrado ELE:

«Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

- Aspectos que antes de empezar el curso no tenía en cuenta:

«Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

- Lo que ha dicho anteriormente en otros apartados del portafolio³:

«Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

«Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **presente** para⁴:

- Referirse al proceso formativo que está viviendo en el curso de postgrado de ELE:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas⁵ que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

«Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

- Referirse a experiencias que actualmente tiene:

«Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

- Evaluar lo que el curso de postgrado ELE le ha proporcionado:

«No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

- Referirse a los aprendizajes más significativos:

«Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

«Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

«Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

- Hacer referencia a la toma de conciencia de cambios en su manera de ver o comprender determinados aspectos:

«Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

- Ofrecer explicaciones de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

«Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

³ En estos ejemplos el subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que Lafayette se refiere a lo dicho anteriormente en otros apartados del portafolio.

⁴ El subrayado de los ejemplos es de la investigadora.

⁵ En este ejemplo el subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que Lafayette se refiere al proceso formativo que está viviendo en el curso.

«Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

- Ofrecer explicaciones en futuro pero con el valor de presente:

« [Cuando realicemos actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos] *Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias*». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

« [Cuando el profesor asuma el rol de acompañar a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje] *el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender*». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

« [Cuando realicemos un análisis de necesidades subjetivas a nuestros alumnos] *Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso*». (Párrafo 3, Anexo XXXV)

En estos casos, se sitúa en un contexto futuro para explicar qué ocurre cuando se procede de una determinada manera, pero la idea que expresa sigue teniendo un valor de presente: *el profesor es el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso...*; en el primero y el tercero ocurre lo mismo, pero gracias a la implicación del *yo* a través del *nosotros* (colectivo de profesores), se personaliza más la situación y, por tanto, se presenta como más cercana.

Por último, se sitúa en un plano temporal **futuro** para:

- Realizar una declaración de intenciones sobre su futura actuación como profesora:

«*Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla*». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

- Referirse a las repercusiones que tendrá en su actuación como profesora el proceso formativo que está viviendo en el curso de postgrado ELE:

«*A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora*». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

Respecto al plano temporal, cabe destacar que Lafayette se mueve principalmente entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. En el pasado se encuentran: las creencias, concepciones, y experiencias formativas y docentes previas al curso de postgrado de ELE. En el presente, los aprendizajes más significativos y cambios que se han producido en su visión de la enseñanza de ELE derivados del curso; y las explicaciones que ofrece en relación con estos aprendizajes y concepciones renovadas.

En este movimiento del pasado al presente y a la inversa, desempeñan también un papel importante los adverbios temporales que usa: *antes, ahora y hasta ahora*. La aparición de estos adverbios suele marcar un proceso autorregulador. Por ejemplo, en el siguiente pasaje Lafayette manifiesta su toma de conciencia de un cambio de visión respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje.

« *Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba* ». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

El uso combinado del adverbio con el verbo *poder* refuerza la referencia a la toma conciencia de una determinada capacitación.

1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltase la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE EN EL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN»
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>...he vivido un proceso formativo... que poco a poco ha ido creando...</i> <i>Hasta ahora, mis creencias...eran...</i> <i>...me permitió ver... con una visión...</i> <i>...me ha permitido revisar...</i> <i>...ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados...</i> <i>Esta... no se da solamente en este caso...Sí...</i> <i>Así pues, me sitúo ante...</i> <i>Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es...</i> <i>Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir...</i> <i>...a lo largo del curso he ido... que me permiten ver la enseñanza ELE...</i> <i>Antes de empezar el curso tenía una visión... Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión...</i></p> <p>- Evalúa</p> <p><i>...no partía de cero.</i></p> <p>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</p> <p><i>...el hecho de... me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para...</i> <i>...creo que ha sido esencial el trabajo realizado... ya que me ha ofrecido un...</i> <i>Como aprendizajes significativos destaco...</i> <i>...destaco el concepto de...</i></p> <p>- Planificación de objetivos:</p> <p><i>Como futura profesora me planteo el objetivo de ...</i></p>

Tabla II.1. Expresiones que denotan un proceso autorregulador.
Fuente: Elaboración propia

2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva del apartado «Autoevaluación», mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en general. Es decir, se autorregula con respecto a este aspecto.

Sobre estos procesos autorreguladores, cabe señalar que probablemente la mayoría se dan durante la elaboración del portafolio, pero no se puede afirmar con total seguridad. Asimismo, puede ser también que alguno se haya iniciado anteriormente y acabe de reforzarse y consolidarse durante la elaboración del portafolio.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión del apartado «Autoevaluación»:

➤ De toma de conciencia

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el ámbito de la didáctica de LLEE / ELE (10 ocurrencias),

principalmente aportaciones, creencias y aprendizajes desarrollados. A continuación se muestran varios ejemplos:

- En este caso, la alumna manifiesta la toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso y la realización del portafolio:

«No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

- En este otro ejemplo, Lafayette manifiesta la toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso:

«Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN»
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>...he vivido un proceso formativo... que poco a poco ha ido creando...</i> <i>Hasta ahora, mis creencias...eran...</i> <i>...me permitió ver... con una visión...</i> <i>...me ha permitido revisar...</i> <i>...ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados...</i> <i>Esta... no se da solamente en este caso...Si...</i> <i>Así pues, me sitúo ante...</i> <i>Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es...</i> <i>Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir...</i> <i>...a lo largo del curso he ido... que me permiten ver la enseñanza ELE...</i> <i>Antes de empezar el curso tenía una visión... Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión...</i></p> <p>- Evalúa</p> <p><i>...no partía de cero.</i></p> <p>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</p> <p><i>...el hecho de... me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para...</i> <i>...creo que ha sido esencial el trabajo realizado... ya que me ha ofrecido un...</i> <i>Como aprendizajes significativos destaco...</i> <i>...destaco el concepto de...</i></p>

Tabla II.2. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia
Fuente: Elaboración propia

➤ De planificación de objetivos

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna se marca algún objetivo (1 ocurrencia):

«Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla [...]». (Párrafo 2, Anexo XXXV)

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva del apartado «Autoevaluación » del PC elaborado por Lafayette. No obstante, lo realmente interesante es analizar las relaciones que la alumna establece entre ellos. A continuación se presentan los procesos autorreguladores identificados en relación con cada una de las unidades temáticas del texto:

2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Creencias y conocimientos sobre ELE previos y posteriores al inicio de curso»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta cuatro procesos autorreguladores mediante los cuales la alumna explicita la toma de conciencia y evalúa lo que le ha aportado el proceso formativo en el curso (las asignaturas del curso y la realización del portafolio) en contraposición a las experiencias docentes y formativas previas. Estos son los procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.
- Toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.
- Toma de conciencia de que las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: las primeras, una visión global y amplia de la educación; las segundas, experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones.
- Toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso (criterio teórico sobre el cual basar su práctica) y de lo que le ha permitido la elaboración del portafolio (revisar conceptos relevantes desde una perspectiva mucho más crítica y personal, y tomar conciencia de los avances y logros de estos primeros meses del curso a partir de la reflexión sobre las muestras aportadas).

En este caso, estos procesos autorreguladores no manifiestan ningún ciclo autorregulador.

2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aprendizajes más significativos»

En relación con la segunda unidad temática *«Aprendizajes significativos»*, la alumna manifiesta dos ciclos autorreguladores: uno respecto a *«la competencia comunicativa, la integración de las destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo»* y otro, con referencia a *«el concepto de autorregulación, y el profesor como guía y profesional reflexivo»*.

El primer ciclo empieza con una fase de concienciación en la que la alumna toma conciencia de que uno de los aprendizajes más significativos del curso para ella ha sido el concepto de competencia comunicativa; a continuación, le sigue una fase de control en la que se marca el objetivo, como futura profesora de ELE, de potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; finalmente manifiesta toma de conciencia, por un lado, de la concepción integradora que también debe tenerse respecto a las destrezas lingüísticas y, por otro, de estar ante un enfoque global (el enfoque comunicativo).

A continuación, se presenta una representación del ciclo. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con

determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

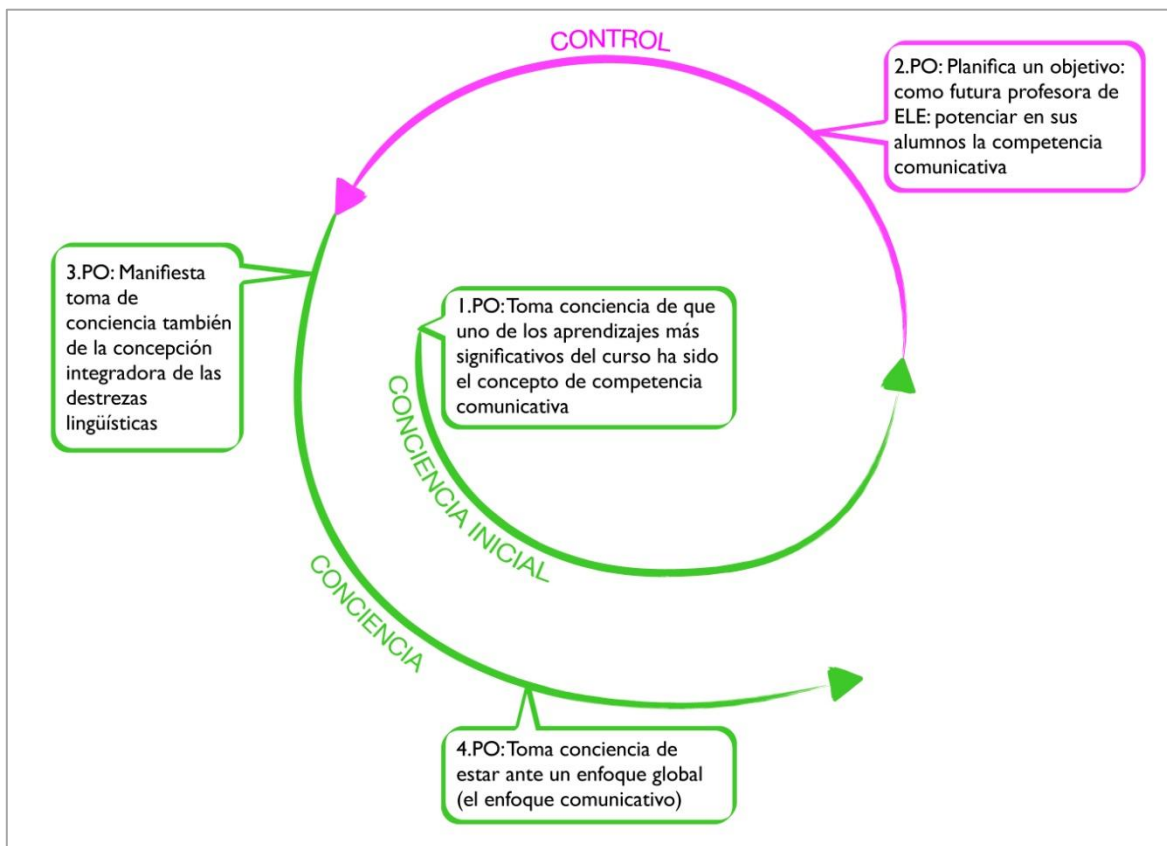


Figura II.1 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aprendizajes significativos: la competencia comunicativa, la integración de las destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo».

Asimismo, como se acaba de comentar, en relación con el subtema «*Aprendizajes más significativos: el concepto de autorregulación, y el profesor como guía y profesional reflexivo*», la alumna manifiesta otro ciclo autorregulador. Se trata de un ciclo especial puesto que integra un ciclo de autorregulación manifestado ya en el «Punto de Partida». En primer lugar, el ciclo empieza con la toma de conciencia de que uno de los aprendizajes más relevantes en el curso para ella ha sido el concepto de autorregulación y lo que ello conlleva para el papel del alumno en relación con su proceso de aprendizaje de un idioma. A continuación, continúa retomando el ciclo explicitado en el «Punto de Partida»: una fase de concienciación (manifiesta conciencia de la importancia que ha tenido para ella su experiencia docente en comparación con su experiencia formativa); le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); después, otra fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias docentes en el *Centre de Promoció Social Francesc Palau* y en el jardín de infancia de EEUU); y continúa con otra fase de control en la que busca una respuesta para los interrogantes que le han surgido a partir de dichas experiencias docentes. En el apartado «Autoevaluación» el ciclo autorregulador encuentra continuidad con otra fase de concienciación en la que explicita la toma de conciencia de que, a partir del curso realizado, ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el «Punto de Partida» y a otras. Por tanto, el proceso autorregulador de búsqueda de respuesta para los interrogantes que le plantea algunos aspectos de sus experiencias docentes previas acaba siendo un proceso resuelto.

Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Las fases de color gris son aquellas que se manifiestan en el de «Punto de Partida» y la alumna recupera en el apartado de «Autoevaluación».

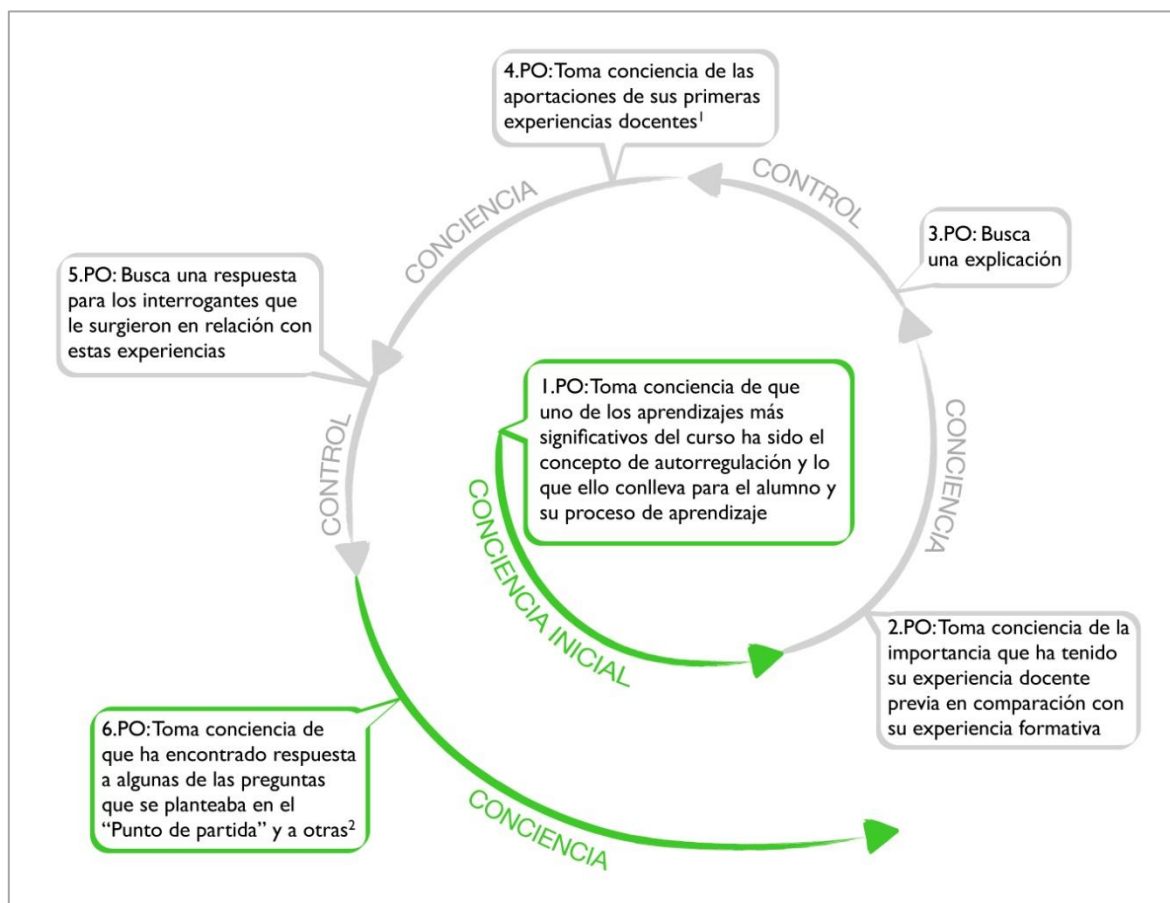


Figura II.2 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aprendizajes significativos: el concepto de autorregulación, y el profesor como guía y profesional reflexivo».

¹ Sus primeras experiencias docentes fueron en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en el jardín de infancia de EEUU.

² En el apartado «Punto de Partida» se formulaba las siguientes preguntas: ¿qué significa realmente acompañar? ¿Cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a sus propias preguntas ahora está en posición de poder afirmar que el profesor será quien ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Por otra parte, también se planteaba hace unos meses si siempre el profesor debe adaptar los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debe seguir un currículo que le guíe sobre qué enseñar en cada momento. Ahora ha encontrado la respuesta: el profesor se configura como guía del proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades subjetivas. Para ello el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador de los alumnos y su propia praxis (párrafo 3, Anexo XXXV).

2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El concepto de la enseñanza de ELE antes de empezar el curso y en el momento en el que escribe el portafolio»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia de que la realización del curso le ha supuesto un cambio en su visión de la enseñanza ELE: proceso complejo y singular, concepto más amplio que incluye factores con los que antes no contaba.

3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» de Lafayette, se identifican los siguientes:

➤ Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto de su proceso formativo en el curso y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión del apartado «Autoevaluación» Lafayette focaliza la atención y observa su proceso formativo en lo que lleva de curso:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en su proceso formativo en el curso, la alumna toma conciencia de algunos de los aprendizajes desarrollados y de lo que le está aportando.

➤ Proceso cognitivo de análisis

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta por qué considera importante un determinado aspecto / tema. Por ejemplo:

« A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la

educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses⁶. (Párrafo 1, Anexo XXXV)

En este caso, en la parte del discurso subrayada, la alumna implícitamente argumenta por qué su proceso formativo en el curso ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos en su actuación como profesora y de esta manera manifiesta también un proceso cognitivo de análisis de lo que este curso le ha aportado; que a su vez, conlleva la explicitación de diversos procesos autorreguladores de toma de conciencia sobre lo que este le ha aportado (las asignaturas realizadas y el portafolio), en contraposición a experiencias docentes y formativas previas.

➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 3 (Anexo XXXV) Lafayette pone en relación las dudas que se planteaba en el «Punto de Partida» con los aprendizajes adquiridos en las asignaturas de la primera fase del curso:

«Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento [...]».

Este proceso cognitivo permite que la alumna manifieste un proceso autorregulador de toma de conciencia de que ha encontrado respuesta a algunas de las preguntas que se planteaba en el «Punto de Partida» y de esta manera da continuidad, como se indicaba en el apartado anterior, a un ciclo autorregulador iniciado en ese apartado.

Normalmente este proceso cognitivo desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. No obstante, en el párrafo 2 (Anexo XXXV), al poner la alumna en relación el concepto de competencia comunicativa con su práctica docente, manifiesta un proceso autorregulador de declaración de las intenciones que se plantea como futura profesora: potenciar en sus alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla:

«Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla».

➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas con lo que le ha aportado el curso:

«[...] Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas

⁶ El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en el que la alumna manifiesta un proceso cognitivo de análisis.

situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses». (Párrafo 1, Anexo XXXV)

Su aparición propicia que se dé un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que le han aportado todas estas experiencias.

➤ **Proceso cognitivo de reestructuración de creencias**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna refleja un cambio en las creencias que tiene en relación con la enseñanza del ELE:

« [...] Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba». (Párrafo 4, Anexo XXXV)

Su explicitación lleva también a la manifestación de un proceso autorregulador de toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.

ANEXO XXXVII – PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

AUTOEVALUACIÓN

A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco, ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación, me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.

Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias. Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir) , también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en

cualquier acto comunicativo. Así pues, me sitúo ante un enfoque en el cual se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.

Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas. Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.

Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.

ANEXO XXXVIII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer borrador del apartado «Autoevaluación» es muy parecido al de la versión definitiva. Solo presenta variaciones en el primer párrafo. Por este motivo, aquí solo se presenta el análisis de este. Para consultar el resto, véase el Anexo XXXVI.

1. UNIDAD TEMÁTICA 1: CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE ELE PREVIOS Y POSTERIORES AL INICIO DEL CURSO

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco, ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación, me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.</p>	<p>Lafayette empieza el primer párrafo haciendo referencia a que en lo que lleva del curso de postgrado ELE <i>poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas</i> que sustentarán su actuación como profesora.</p> <p>A continuación, compara y evalúa sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza del ELE anteriores al inicio del curso en relación con lo que le ha aportado éste hasta ahora.</p> <p>Respecto a las creencias y conocimientos sobre la enseñanza ELE previos, afirma que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus creencias consistían en <i>suposiciones</i> derivadas de <i>su pequeña experiencia docente como profesora de idiomas</i>. - No partía de cero porque <i>la diplomatura le permitió ver la educación desde una visión global y amplia</i>. - <i>Trabajar en el ámbito de la educación le ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverse con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje</i>. <p>Finalmente, emplea el conector contrastivo de oposición <i>no obstante</i> para valorar como <i>esencial</i> el trabajo realizado en las asignaturas del curso <i>porque le ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar su práctica</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR
A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora.	1. Informa sobre lo que le ha aportado el proceso formativo vivido hasta ahora en el curso en relación con su práctica docente.	- Personas del discurso: Yo – alumna Postgrado ELE Profesora Estudiante magisterio - Uso pretérito perfecto, futuro, imperfecto, indefinido. - Léxico valorativo: <i>pequeña experiencia visión global y amplia experiencia práctica necesaria esencial mucho más crítica mucho más personal</i>	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.	De toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.
Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para	2. Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora. 2.b. Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente. 2.a. Valora el trabajo realizado en las asignaturas del curso con relación a las	- Cuantificadores e intensificadores: <i>poco a poco, algunas, mucho más, sobre todo</i> - Polifonía: Desdoblamiento: <i>Como comentaba en el punto de partida...</i> - Elementos de opinión: <i>creo que... creencias suposiciones</i> - Marcador temporal: <i>hasta ahora</i> - Marcador manifestación certeza: <i>Sí que es cierto que...</i>	De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio. De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE. De comparación y contraste de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas al curso: - Experiencias formativas: visión global y amplia de la educación. - Experiencias docentes: experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones. De toma de conciencia y evaluación de: - Lo que le han aportado las asignaturas del curso: criterio teórico	Secuencia textual dominante: expositivo-argumentativa: Informa sobre lo que le ha aportado el proceso formativo vivido hasta ahora en el curso y argumenta por qué lo considera relevante.

PÁRRAFO 1			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.	creencias y conocimientos que inicialmente manifestaba tener en el Punto de Partida e informa sobre lo que le han aportado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conector aditivo: <i>además, del mismo modo</i> - Conector contrastivo de oposición: <i>no obstante, pero</i> - Conector causativo: <i>ya que</i> - Marcas autorreguladoras: <ul style="list-style-type: none"> <i>...he vivido un proceso formativo... que ha ido creando...</i> <i>Hasta ahora...</i> <i>...no partía de cero.</i> <i>...me permitió...</i> <i>---me ha proporcionado...</i> <i>...ha sido esencial el trabajo...</i> <i>...me ha ofrecido...</i> 	De puesta en relación de teoría y práctica.
			sobre el cual basar su práctica.

1.1.2. Síntesis:

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa sobre lo que le ha vivido hasta ahora en el curso en relación con su práctica docente</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.</p>	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente.</p>	<p>De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron:</p> <p>-Experiencias formativas: visión global y amplia de la educación.</p>	Previamente o durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora.</p> <p>Informa sobre las creencias y conocimientos que en el Punto de Partida manifestaba que tenía sobre la enseñanza ELE como consecuencia de su experiencia formativa y docente.</p>	<p>De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio.</p> <p>De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	- Experiencias docentes: experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones.				
- De toma de conciencia y evaluación de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Lo que le han aportado las asignaturas del curso: criterio teórico sobre el cual basar su práctica.	Previamente y/o durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Argumenta por qué considera relevante el proceso formativo vivido en el curso hasta ahora. Valora el trabajo realizado en las asignaturas del curso con relación a las creencias y conocimientos que inicialmente manifestaba tener en el Punto de Partida e informa sobre lo que le han aportado.	De análisis de lo que le han aportado las asignaturas del curso y el portafolio. De puesta en relación de teoría y práctica.	

b) Breve informe:

En este primer párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora.
- Toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso.
- Toma de conciencia de que las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: las primeras, una visión global y amplia de la educación; las segundas, experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones.
- Toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso (criterio teórico sobre el cual basar su práctica).

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que el primero claramente se da durante la elaboración del portafolio; respecto al segundo y al tercero no se puede afirmar con seguridad, pero muy probablemente, se acaba de consolidar durante la elaboración del portafolio; y el cuarto, muy probablemente también durante la elaboración del portafolio, aunque puede ser que antes ya fuera algo consciente de lo que le estaban aportando las asignaturas del curso.

Por otra parte, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que hasta ahora el proceso formativo vivido en el curso le ha aportado unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de su actuación como profesora se produce como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso.
- De puesta en relación del proceso formativo que está viviendo en el curso con su práctica docente.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que sus creencias y la visión que tiene sobre la enseñanza LLEE / ELE no son iguales a las que tenía antes de empezar el curso se manifiesta gracias a procesos cognitivos previos como:

- De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio.
- De reestructuración de sus creencias sobre la enseñanza de LLEE / ELE.

Por otro lado, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que las experiencias formativas y docentes previas al curso le aportaron: las primeras, una visión global y amplia de la educación; las segundas, experiencia práctica para desenvolverse en algunas situaciones, se da gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De comparación y contraste de lo manifestado en estadios diferentes de elaboración del portafolio.
- De comparación y contraste de lo que le aportaron las experiencias formativas y docentes previas con lo que le ha aportado el curso: creencias y conocimientos previos, y actuales.

Y por último, el proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de lo que le han aportado las asignaturas del curso, se da como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De análisis de lo que le han aportado las asignaturas del curso.
- De puesta en relación de teoría y práctica.

II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

Como se ha comentado, el primer borrador del apartado «Autoevaluación» es casi igual al de la versión definitiva. Las únicas diferencias detectadas se dan en el primer párrafo:

BORRADOR 1 PÁRRAFO 1	VERSION DEFINITIVA PÁRRAFO 1
<p>A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco, ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación, me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.</p>	<p>A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco, ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación, me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.</p>

En la versión definitiva, la alumna elimina dos comas y añade texto mediante el cual manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de qué ha supuesto para ella la elaboración del portafolio. Para consultar el informe analítico del resto de apartados, véase el Anexo XXXVI.

ANEXO XXXIX – VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

PLAN DE ACCIÓN

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una

manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.

Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.

Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura.

En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.

Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas.

ANEXO XL – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. UNIDAD TEMÁTICA 1a: Necesidad de llevar a la práctica la teoría

1.1. Párrafo 1

1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.</p>	<p>Lafayette empieza el apartado haciendo referencia a que en todo lo que ha aprendido hasta el momento <i>echa en falta</i> cómo poner en práctica la teoría vista en el curso. Valora como <i>maravilloso</i> haber tratado una serie de temas y los enumera. Pero, a continuación, matiza que aunque los entiende, <i>lo hace de manera aislada</i>. Expresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por un lado, la necesidad que siente, después de haber recibido durante varios meses teoría, de <i>vivir todos estos fenómenos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en un contexto real</i> para ver <i>cómo se entrelazan</i>. - Y por otro, la preocupación especial que siente <i>como futura profesora por tener bajo control estos aspectos</i> y por conseguir que <i>todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada</i>. <p>De todo esto se desprende que Lafayette concibe como práctica únicamente la experiencia de actuar en primera persona como docente en un contexto real de aula; y por otro lado, todo lo que no sea eso, lo sitúa dentro del ámbito de la teoría.</p> <p>A continuación, con el conector de transición <i>por otro lado</i>, manifiesta otra preocupación: <i>la manera de evaluar a sus futuros alumnos</i>. En este sentido, expresa sus preferencias por una evaluación más cualitativa, enfocada en el proceso, frente a la idea de realizar un <i>examen cuantitativo</i>; el cual, en sus propias palabras, <i>no le convence</i>.</p> <p>Seguidamente, Lafayette hace referencia a que <i>todas estas dudas</i> que le plantea la aplicación práctica de la teoría le generan <i>un sin fin de miedos</i> a los que es consciente de que <i>se tendrá que afrontar dentro de muy poco</i>. No obstante, a continuación aclara que <i>no vive esta situación con angustia, sino con entusiasmo</i> y expresa con la forma verbal <i>me apasiona</i> la gran motivación que siente por coger <i>un grupo de alumnos que no conoce de nada y partir de cero</i>. Usa la metáfora <i>tirarme al vacío</i> para hacer hincapié en la idea de afrontar ella sola una clase y poder comprobar por ella misma qué ocurre.</p>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
		<p>Acto seguido, se refiere al prácticum que pronto tendrán que realizar en el curso como un buen momento para encontrar respuesta a las inquietudes que ahora se plantea. Con relación al mismo, admite que desconoce por dónde empezará, pero manifiesta tener claro dos actuaciones que llevará a cabo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones respecto al aprendizaje de ELE.</i> - <i>Aplicará un enfoque centrado en el proceso en el que sus alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.</i>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 1.1. Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría en la práctica				
PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULATORIO
<p>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría,</p>	<p>1. Valora lo que ha aprendido hasta ahora en el curso. 1a. Describe cómo se siente al respecto (miedos, dudas y preocupaciones).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo – alumna postgrado ELE - Profesora - Nosotros: alumnos postgrado ELE - Ellos: alumnos prácticum - Uso pretérito perfecto, presente y futuro. - Léxico valorativo: <i>maravilloso, echo en falta, no me convence, entusiasmo, miedos, angustia...</i> - Cuantificadores e intensificadores: <i>todo/a/os/as, sobre todo, más, sinfin</i> - Metáfora: <i>Tirame al vacío y a ver qué pasa.</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso y los aprendizajes desarrollados.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de la teoría con la práctica.</p>	<p>De toma de conciencia y evaluación de lo aprendido en el curso.</p> <p>De toma de conciencia de una carencia / problema: no sabe cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso.</p> <p>Esto le genera:</p> <p>De toma de conciencia de los siguientes sentimientos (miedos, dudas y preocupaciones):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siente la necesidad de aplicar y vivir en primera persona como profesora en un contexto real de aula la teoría trabajada hasta el momento y ver de qué manera todos los aspectos teóricos confluyen. - Siente la preocupación como futura profesora de que todos estos aspectos teóricos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada.

Subtema 1.1. Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría en la práctica				
PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR
<p>necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa.</p>		<p>- Polifonía: Desdoblamiento: [...] todos los ideales teóricos que hemos tratado... Me ha parecido maravilloso tratar temas como...</p> <p>- Elementos de opinión: Valorando... Me ha parecido...</p> <p>- Verbos sintiendo: necesito, siento la necesidad, me preocupa, no me convence, prefiero, me apasiona, tengo claro que...</p> <p>- Verbos modales: tendré que...</p> <p>- Marcador temporal: hasta ahora mismo después de dentro de muy poco a partir de aquí</p> <p>- Marcador manifestación certeza: La verdad es que...</p> <p>- Marcador de transición: por otro lado</p> <p>- Conector contrastivo de oposición: pero</p>		<p>- Siente la preocupación sobre cómo evaluar a los alumnos, prefiere aplicar una evaluación de carácter cualitativo.</p> <p>- No vive la situación con angustia sino con entusiasmo y con ganas de tirarse al vacío y ver qué ocurre.</p>

Subtema 1.1. Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría en la práctica				
PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR
En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.	2. Informa y describe cómo afrontará el Prácticum que próximamente hará.	<p>- Marcas Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta... Me ha parecido maravilloso tratar temas como... Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Necesito... Siento la necesidad... Me preocupa... Todas estas dudas me plantean... ...una de las primeras tareas será... ...intentaré encontrar respuestas a estas preguntas ...tengo claro que una de las primeras tareas será establecer... y me centraré en...</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso: su actuación docente en el Prácticum. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de la teoría con la práctica.</p>	<p>De declaración de intenciones: en el Prácticum intentará encontrar respuestas a las preguntas que se plantea.</p> <p>De planificación de actuaciones: - Establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE. - Adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.</p>

1.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia y evaluación de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Lo aprendido en el curso.	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Valora lo que ha aprendido hasta ahora en el curso.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso y los aprendizajes desarrollados. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Una carencia / problema: no sabe cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso.	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Valora lo que ha aprendido hasta ahora en el curso. Describe cómo se siente al respecto (miedos, dudas y preocupaciones).	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso y los aprendizajes desarrollados. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL No saber cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso le genera los siguientes sentimientos	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Valora lo que ha aprendido hasta ahora en el curso. Describe cómo se siente al respecto (miedos, dudas y preocupaciones).	De puesta en relación de la teoría con la práctica. De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso y los aprendizajes desarrollados. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	(miedos, dudas y preocupaciones): <ul style="list-style-type: none"> - Siente la necesidad de aplicar y vivir en primera persona como profesora en un contexto real de aula la teoría trabajada hasta el momento y ver de qué manera todos los aspectos teóricos confluyen. - Siente la preocupación como futura profesora de que todos estos aspectos teóricos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. - Siente la preocupación sobre cómo evaluar a los alumnos, prefiere aplicar una evaluación de carácter cualitativo. - No vive la situación con angustia sino con entusiasmo y con ganas de tirarse al vacío y ver qué ocurre. 			cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. De puesta en relación de la teoría con la práctica.	
- De declaración de intenciones	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL En el Prácticum intentará encontrar respuestas para las preguntas que se plantea.	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa y describe cómo afrontará el Prácticum que próximamente hará.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso: su actuación docente en el Prácticum. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. De puesta en relación de la teoría con la práctica.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De planificación de actuaciones	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>En el Prácticum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE. - Adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. 	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa y describe cómo afrontará el Prácticum que próximamente hará.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso: su actuación docente en el Prácticum. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De puesta en relación de la teoría con la práctica.</p>	

b) Breve informe:

En este primer párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de lo aprendido en el curso.
- Toma de conciencia de una carencia / problema: no sabe cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso.
- Toma de conciencia de no saber cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajos en el curso le genera los siguientes sentimientos (miedos, dudas y preocupaciones): siente la necesidad de aplicar y vivir en primera persona como profesora en un contexto real de aula la teoría trabajada hasta el momento y ver de qué manera todos los aspectos teóricos confluyen; siente la preocupación como futura profesora de que todos estos aspectos teóricos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada; siente la preocupación sobre cómo evaluar a los alumnos, prefiere aplicar una evaluación de carácter cualitativo; y no vive la situación con angustia sino con entusiasmo y con ganas de tirarse al vacío y ver qué ocurre.
- De declaración de intenciones: En el Prácticum intentará encontrar respuestas para las preguntas que se plantea.
- Planificación de actuaciones: En el Prácticum, establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE y adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que muy probablemente se den durante la elaboración del portafolio, aunque puede ser que antes ya fuera algo consciente de algunos de los aspectos que aborda.

Por otra parte, los tres primeros procesos autorreguladores se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso y los aprendizajes desarrollados.
- De puesta en relación de la teoría con la práctica.

Por otro lado, los procesos autorreguladores de declaración de intenciones y de planificación de actuaciones se manifiestan gracias a procesos cognitivos previos como:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo en el curso: su actuación docente en el Prácticum.
- De puesta en relación de la teoría con la práctica.

2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Evaluación de la propia actuación discente en el curso

2.1. Párrafo 2

2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras maneras de hacer.	Lafayette comienza el segundo párrafo con una frase típicamente argumentativa con la cual transgrede el orden canónico (<i>No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que...</i>) para manifestar que también se plantea metas en relación con su experiencia formativa. A continuación, evalúa su actuación discente en las asignaturas que ha cursado y opina que hasta el momento podría haberse implicado de manera mucho más activa y reflexiva, y no haberse solo limitado a hacer lo que debía en cada caso. A partir de esta observación, planifica participar de forma más activa en los foros. Argumenta esta decisión en que ha podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso ha sido lo que más le ha hecho avanzar; en sus propias palabras: <i>más adelantos me ha hecho vivir</i> . Describe el intercambio como un proceso natural que ha ido sucediendo poco a poco y a partir del cual ha ido compartiendo sus dudas e impresiones con algunas compañeras. Para acabar, valora este proceso como muy fructífero. Para ello esgrime dos razones: - Le ha permitido compartir su aprendizaje. - Y observar y llegar a entender otras maneras de hacer.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 2				NOTAS	
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	
No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso.	1. Informa sobre el hecho de que también se plantea metas en relación con su actuación en el curso y valora cómo lo ha hecho hasta ahora.	- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE - Uso presente / pretérito perfecto - Estructura no canónica: No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa.	De focalización de la atención y observación de su propio actuación discente en el curso.	De toma de conciencia de que también se plantea retos en relación con su actuación discente en el curso. De toma de conciencia y evaluación de su actuación discente hasta el momento en las asignaturas del curso: se ha limitado a cumplir con lo que se pedía (cubrir el expediente).	
No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e	2. Informa y describe cómo cree que debe actuar a partir de ahora para que el proceso sea más fructífero. 2a. Argumenta por qué.	- Léxico valorativo: fructífero, me he limitado a, adelantos... - Cuantificadores e intensificadores: más, sobre todo, mucho más, muy... - Verbos modales: debo implicarme... debía... - Elementos de opinión: considero que, creo que, supongo que... - Marcador temporal: hasta ahora hasta el momento - Conector contrastivo de oposición: no obstante - Conector causativo: dado que	De focalización de la atención y observación de su propio actuación discente en el curso. De análisis de la actuación discente en el curso.	De planificación de actuaciones: se plantea participar de manera más activa y sobre todo más reflexiva en los foros para que el proceso de aprendizaje sea más fructífero. De búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe ser así: De toma de conciencia de que: * El intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es lo que más le ha permitido progresar. *Compartir sus dudas e impresiones le ha permitido compartir su proceso de aprendizaje y comprender otras maneras de actuar.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia y evaluación de	ACTUACIÓN DISCENTE Su actuación discente hasta el momento en las asignaturas del curso: se ha limitado a cumplir con lo que se pedía (cubrir el expediente).	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el hecho de que también se plantea metas en relación con su actuación en el curso y valora cómo lo ha hecho hasta ahora.	De focalización de la atención y observación de su propio actuación discente en el curso.	
- De planificación de actuaciones	ACTUACIÓN DISCENTE Se plantea participar de manera más activa y sobre todo más reflexiva en los foros.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa y describe cómo cree que debe actuar a partir de ahora para que el proceso sea más fructífero.	De focalización de la atención y observación de su propio actuación discente en el curso.	
- De búsqueda de una explicación	ACTUACIÓN DISCENTE Sobre por qué considera que debe participar de manera más activa y sobre todo más reflexiva para que su proceso de aprendizaje en el curso sea más fructífero.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa y describe cómo cree que debe actuar a partir de ahora para que el proceso sea más fructífero. Argumenta por qué.	De focalización de la atención y observación de su propio actuación discente en el curso. De análisis de la actuación discente en el curso.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que también se plantea retos en relación con su actuación discente en el curso.
- Toma de conciencia de que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es lo que más le ha permitido progresar; y de que compartir sus dudas e impresiones le ha permitido compartir su proceso de aprendizaje y comprender otras maneras de actuar.
- Toma de conciencia y de evaluación de su actuación discente hasta el momento en las asignaturas del curso: se ha limitado a cumplir con lo que se pedía (cubrir el expediente).
- Planificación de actuaciones: se plantea participar de manera más activa y sobre todo más reflexiva en los foros.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe participar de manera más activa y sobre todo más reflexiva para que su proceso de aprendizaje en el curso sea más fructífero (proceso resuelto).

Probablemente todos estos procesos autorreguladores se dan durante la elaboración del portafolio, aunque puede ser que haya habido cierta conciencia con anterioridad a su realización. Todos se producen en relación con su **actuación discente en el curso**.

Por otra parte, Lafayette los desencadena a partir de un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de su actuación como alumno en el curso. Y además, el de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que debe participar de manera más activa y más reflexiva para que su proceso de aprendizaje en el curso sea más fructífero y de toma de conciencia de lo que ha supuesto para ella poder compartir conocimientos, ideas, dudas e impresiones con sus compañeros de curso, también se dan gracias a un proceso cognitivo de análisis de la actuación discente en el curso.

3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual

3.1. Párrafo 3

3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.</p>	<p>Lafayette emplea el marcador temporal <i>actualmente</i> para enmarcar en el presente su experiencia como tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar, entre otras cosas, español durante un cuatrimestre.</p> <p>A continuación, hace referencia a dos sentimientos que últimamente se le han agudizado en relación con el trabajo que desarrolla con estas chicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada vez siento más curiosidad por aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje de español y las clases (<i>cómo aprenden, qué hacen en las clases, etc.</i>). - Siente devoción por ayudarles en diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua (<i>aprendizaje de nuevo vocabularios, frases hechas, etc.</i>) <p>De su manera de expresarse (<i>curiosidad, devoción</i>) se desprende una gran motivación y ganas por actuar como profesora. Además, se deduce que esto le ocurre como consecuencia del proceso formativo que está experimentando en el curso de postgrado ELE.</p> <p>Finalmente, a partir de todas estas apreciaciones que realiza sobre la experiencia laboral que está teniendo actualmente, cree que <i>debe aprovechar el hecho de vivir con estas chicas para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - indagar en el proceso de aprendizaje y - hacer pruebas para acercar de diferentes maneras la lengua a la vida cotidiana que comparten en casa.

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 3				NOTAS	
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	
Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua.	1. Informa sobre su experiencia laboral actual y describe cómo se siente al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: Tutora alumnas americanas Nosotras: Tutora y alumnas americanas Ellas: alumnas americanas - Uso presente / pretérito perfecto - Léxico valorativo: devoción - Cuantificadores e intensificadores: cada vez más... - Verbos modales: debo aprovechar... - Elementos de opinión: creo que - Verbos sintiendo: siento más curiosidad siento devoción - Marcador de transición: Por otro lado - Marcador temporal: actualmente - Marcas autorreguladoras: he observado que... He observado que siento más... siento devoción por... Debo aprovechar... para... 	<p>De focalización de la atención y observación de su experiencia laboral actual.</p> <p>De puesta en relación de su experiencia laboral actual con su experiencia formativa en el curso.</p>	<p>De toma de conciencia, a partir de la experiencia formativa que está viviendo en el curso, de que lo que la experiencia laboral actual le provoca:</p> <p>*Curiosidad por cómo las chicas americanas que tiene a su cargo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, etc.</p> <p>*Devoción por ayudarlas a aprender vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua.</p>	
Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.	2. Informa sobre el hecho de que considera que debe aprovechar esta experiencia para analizar el proceso de aprendizaje del español y experimentar.		<p>De puesta en relación de esta experiencia laboral con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE.</p>	<p>De declaración de intenciones: se plantea que cree que debe aprovechar la experiencia laboral actual para analizar el proceso de aprendizaje del ELE y experimentar.</p>	

3.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>A partir de la experiencia formativa que está viviendo en el curso, de que lo que la experiencia laboral actual le provoca:</p> <p>*Curiosidad por cómo las chicas americanas que tiene a su cargo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, etc.</p> <p>*Devoción por ayudarles a aprender vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua.</p>	Seguramente previamente y durante la elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa sobre su experiencia laboral actual y describe cómo se siente al respecto.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su experiencia laboral actual.</p> <p>De puesta en relación de su experiencia laboral actual con su experiencia formativa en el curso.</p>	
- De declaración de intenciones	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Se plantea que cree que debe aprovechar la experiencia laboral actual para analizar el proceso de aprendizaje del ELE y experimentar.</p>	Seguramente previamente y durante la elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa sobre el hecho de que considera que debe aprovechar esta experiencia para analizar el proceso de aprendizaje del español y experimentar.</p>	De puesta en relación de esta experiencia laboral con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia, a partir de la experiencia formativa que está viviendo en el curso, de que lo que la experiencia laboral actual le provoca: curiosidad por cómo las chicas americanas que tiene a su cargo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, etc.; y devoción por ayudarles a aprender vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua.
- De declaración de intenciones: se plantea que cree que debe aprovechar la experiencia laboral actual para analizar el proceso de aprendizaje del ELE y experimentar.

Ambo procesos se dan en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuando se inician, pero puede ser que hayan empezado a tener lugar antes de la elaboración del portafolio y, durante su realización, acaben de consolidarse y afianzarse.

Asimismo, los dos procesos autorreguladores se manifiestan gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su experiencia laboral actual.
- De puesta en relación de su experiencia laboral actual con su experiencia formativa en el curso.

4. UNIDAD TEMÁTICA 1b: Necesidad de llevar a la práctica la teoría

4.1. Párrafo 4

4.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	<p>Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome como ser crítica con la futura.</p>	<p>En este párrafo Lafayette empieza manifestando que, pese a la experiencia descrita anteriormente, todavía sigue teniendo <i>ciertas dudas</i> y vuelve a incidir en las ganas que tiene de <i>seguir investigando en la práctica sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE</i>. Asimismo, valora como <i>primordial</i> que sean los propios alumnos los que asuman un papel activo y <i>lleven a cabo este proceso de ensayo-error en la práctica</i>. Insiste en la necesidad de <i>vivir la experiencia por ellos mismos y aprender de sus errores y logros</i>. No considera suficiente <i>haber leído la teoría</i> varias veces.</p> <p>Como consecuencia de estas observaciones, se plantea la siguiente actuación: <i>reflexionar sobre su práctica docente haciendo balance de la que ya ha pasado y plantándose cómo ser crítica con la futura</i>.</p>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 1.2. Asunción de un rol activo y autónomo como profesores en formación: necesidad de experimentación en la práctica				
PÁRRAFO 4				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo-error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros.</p> <p>Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura.</p>	<p>1. Informa sobre las dudas y ganas que tiene de seguir investigando en el campo de la E-A del ELE.</p> <p>1a. Valora como primordial que como profesores en formación asuman un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Nosotros: Conjunto alumnos curso postgrado ELE - Uso del presente - Léxico valorativo: <i>primordial, logros, errores</i> - Cuantificadores / Intensificadores: <i>Ciertas, sobre todo, cada vez más, varias veces</i> - Elementos de opinión: <i>me parece</i> - Verbos sintiendo / léxico sentimientos / actitud: <i>tengo ciertas dudas, ganas de, necesitamos...</i> - Conector contrastivo de oposición: <i>aunque</i> - Marcas autorreguladoras: <i>Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas... Me parece primordial... Aunque... necesitamos vivir la experiencia... Me planteo... planteándome....</i> 	<p>De focalización de la atención y observación de su rol como profesores en formación.</p>	<p>De toma de conciencia y evaluación de que como profesores en formación deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma: necesitan vivir la experiencia por ellos mismos; aprender de sus errores y de sus logros.</p>
	<p>2. Informa sobre cómo va a actuar en su práctica docente, a partir de la asunción de un rol activo y autónomo.</p>		<p>De análisis de las repercusiones que tiene para su práctica la asunción de un rol activo y autónomo.</p>	<p>De planificación de actuaciones: se plantea reflexionar cada vez más sobre su práctica docente: evaluar lo ocurrido y ser crítica con su actuación futura.</p>

4.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia y evaluación de	ACTUACIÓN DISCENTE / PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Como profesores en formación deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma: necesitan vivir la experiencia por ellos mismos; aprender de sus errores y de sus logros.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre las dudas y ganas que tiene de seguir investigando en el campo de la E-A del ELE. Valora como primordial que como profesores en formación asuman un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma.	De focalización de la atención y observación de su rol como profesores en formación.	
- De planificación de actuaciones	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Se plantea reflexionar cada vez más sobre su práctica docente: evaluar lo ocurrido y ser crítica con su actuación futura.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre cómo va a actuar en su práctica docente, a partir de la asunción de un rol activo y autónomo.	De análisis de las repercusiones que tiene para su práctica la asunción de un rol activo y autónomo.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de que, como profesores en formación, deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma: necesitan vivir la experiencia por ellos mismos; aprender de sus errores y de sus logros.
- De planificación de actuaciones: se plantea reflexionar cada vez más sobre su práctica docente: evaluar lo ocurrido y ser crítica con su actuación futura.

Ambos procesos se dan en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuando se inician, pero puede ser que hayan empezado a tener lugar antes de la elaboración del portafolio y, durante su realización, acaben de consolidarse y afianzarse.

Por otra parte, el proceso de toma de conciencia y evaluación lo propicia un proceso cognitivo:

- De focalización de la atención y observación de su rol como profesores en formación.

Mientras que el proceso autorregulador de planificación de actuaciones se manifiesta gracias a un proceso cognitivo:

- De análisis de las repercusiones que tiene para su práctica la asunción de un rol activo y autónomo.

5. UNIDAD TEMÁTICA 4: Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación

5.1. Párrafo 5

5.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.	<p>Lafayette empieza este párrafo con el marcador finalizador <i>en definitiva</i> para introducir la planificación que extrae como conclusión de toda la reflexión que acaba de realizar: <i>de ahora en adelante adoptar en todo momento una actitud reflexiva y crítica para aprovechar al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que le ofrece el postgrado.</i></p> <p>A continuación, argumenta que ahora es su momento de aprender para después poder ponerse en el lugar de sus futuros alumnos. Manifiesta su certeza de que <i>entender y vivir en primer persona un aprendizaje autónomo le ayudará a comprender posteriormente los diferentes procesos que vivirán sus alumnos.</i></p>

PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.</i></p>	<p>1. Informa sobre la actitud que va a adoptar a partir de ahora como alumna del postgrado y profesora en formación.</p> <p>1a. Argumenta que ahora es su momento para vivir en su propia piel un proceso de aprendizaje autónomo y poder comprender posteriormente a sus alumnos.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Ellos: sus futuros alumnos</p> <p>- Uso del presente / futuro</p> <p>- Léxico valorativo: <i>crecimiento</i></p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>todo, al máximo...</i></p> <p>- Expresiones modales: <i>Estoy segura de que...</i></p> <p>- Marcador temporal: <i>de ahora en adelante ahora posteriormente</i></p> <p>- Marcador finalizador: <i>En definitiva</i></p> <p>- Marcas autorreguladoras: <i>Voy a hacer lo posible para que... Ahora es mi momento... Estoy segura de que...me ayudará...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de su actitud como alumna del curso y profesora en formación.</p>	<p>De planificación de una actuación: hacer todo lo posible por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.</p> <p>De búsqueda de una justificación.</p> <p>De toma conciencia de que ahora tiene la oportunidad de vivir ella en primera persona un proceso de aprendizaje autónomo y después será más capaz de comprender mejor a sus alumnos cuando pasen por experiencias similares.</p>	

5.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	ACTUACIÓN DISCENTE Y PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Ahora tiene la oportunidad de vivir ella en primera persona un proceso de aprendizaje autónomo y después será más capaz de comprender mejor a sus alumnos cuando pasen por experiencias similares.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre la actitud que va a adoptar a partir de ahora como alumna del postgrado y profesora en formación. Argumenta que ahora es su momento para vivir en su propia piel un proceso de aprendizaje autónomo y poder comprender posteriormente a sus alumnos.	De focalización de la atención y observación de su actitud como alumna del curso y profesora en formación.	
- De planificación de una actuación	ACTUACIÓN DISCENTE Y PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Hacer todo lo posible por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre la actitud que va a adoptar a partir de ahora como alumna del postgrado y profesora en formación.	De focalización de la atención y observación de su actitud como alumna del curso y profesora en formación.	
- De búsqueda de una justificación	ACTUACIÓN DISCENTE Y PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Sobre por qué va a hacer todo lo posible en estos momentos por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.	Seguramente durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre la actitud que va a adoptar a partir de ahora como alumna del postgrado y profesora en formación. Argumenta que ahora es su momento para vivir en su propia piel un proceso de aprendizaje autónomo y poder comprender posteriormente a sus alumnos.	De focalización de la atención y observación de su actitud como alumna del curso y profesora en formación.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De planificación de una actuación: hacer todo lo posible por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.
- De búsqueda de una justificación sobre por qué va a hacer todo lo posible en estos momentos por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.

- De toma de conciencia de que ahora tiene la oportunidad de vivir ella en primera persona un proceso de aprendizaje autónomo y después será más capaz de comprender mejor a sus alumnos cuando pasen por experiencias similares.

Los tres procesos autorreguladores se dan en relación con su actuación discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional. No se sabe con seguridad cuando se inician, aunque lo más probable sea que se hayan dado durante la realización del portafolio.

Asimismo, los tres procesos autorreguladores se dan como consecuencia de un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de su actitud como alumna del curso y profesora en formación.

6. UNIDAD TEMÁTICA 5: Conclusión del portafolio

6.1. Párrafo 6

6.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas.	Finalmente, Lafayette simbólicamente con la forma verbal <i>cierro</i> hace referencia a que finaliza el portafolio con <i>muchas preguntas y dudas</i> pendientes de resolver, pero asumiendo ya un rol autónomo al añadir que tiene el optimismo y las ganas necesarias para <i>encontrar por si misma las respuestas</i> .

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 6					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mí misma, las respuestas.	1. Informa sobre el hecho de que acaba el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver pero con optimismo y ganas de resolverlas por sí misma.	<ul style="list-style-type: none">- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE- Uso del presente- Cuantificadores e intensificadores: muchas... por mí misma...- Verbos sintiendo / léxico sentimientos / actitud: tengo muchas dudas, optimismo, ganas de...- Conector contrastivo de oposición: pero- Conector aditivo: a la vez- Marcas autorreguladoras: Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver... ...encontrar, por mí misma, las respuestas.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional.	De toma conciencia de que en el momento de acabar el portafolio todavía tiene muchas preguntas y dudas por resolver, pero se siente optimista porque tiene la solución y las ganas de conseguir darles respuesta por sí misma (asunción de un rol autónomo).	

6.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL En el momento de acabar el portafolio todavía tiene muchas preguntas y dudas por resolver, pero se siente optimista porque tiene la solución y las ganas de conseguir darles respuesta por sí misma (asunción de un rol autónomo).	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre el hecho de que acaba el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver pero con optimismo y ganas de resolverlas por sí misma.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional.	

b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el momento de acabar el portafolio todavía tiene muchas preguntas y dudas por resolver, pero se siente optimista porque tiene la solución y las ganas de conseguir darles respuesta por sí misma (asunción de un rol autónomo).

Este proceso autorregulador se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el momento en que está finalizando la elaboración del portafolio. Asimismo, se da como consecuencia de un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional.

II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión del apartado «Plan de acción» realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión del apartado «Plan de acción» de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

1.1. Estructura y temas

Lafayette organiza el texto en seis párrafos con una muy extensión desigual. En el primero aborda el tema de la necesidad de llevar a la práctica la teoría, y los miedos y las preocupaciones que ello le provoca; en el párrafo segundo, evalúa su propia actuación discente en el curso; en el tercero, aborda las repercusiones que el curso tiene en su experiencia laboral actual; en el párrafo cuarto, trata el tema de la asunción, como profesores en formación, de un rol activo y autónomo, y la necesidad de experimentar aplicando por ellos mismos los aspectos teóricos en la práctica; en el quinto, apuesta por la asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación; y por último, en el párrafo sexto, concluye el portafolio.

Es decir, en este apartado, Lafayette aborda los siguientes temas:

- **Necesidad de llevar a la práctica la teoría:**
 - Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría a la práctica: miedos, preocupaciones, etc.
 - Asunción de un rol activo y autónomo como profesores en formación: necesidad de experimentación en la práctica de los aspectos teóricos.
- **Evaluación de su propia actuación discente en el curso.**
- **Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual.**
- **Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación.**
- **Conclusión del portafolio.**

En la siguiente tabla se puede observar de forma más clara la distribución de los temas en el texto:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
Tema 1: Necesidad de llevar a la práctica la teoría	1 y 4	<p>1.1. <i>Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría a la práctica: miedos, preocupaciones, etc.</i></p> <p>1.2. <i>Asunción de un rol activo y autónomo como profesores en formación: necesidad de experimentación en la práctica de los aspectos teóricos.</i></p>	1 4
Tema 2: Evaluación de su propia actuación docente en el curso	2	-----	-----
Tema 3: Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual	3	-----	-----
Tema 4: Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como docente y profesora en formación	5	-----	-----
Tema 4: Conclusión del portafolio	6	-----	-----

Tabla II.1. Temas de la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia

El Plan de acción que elabora afecta a los siguientes ámbitos:

➤ **Ámbito académico: su papel y actuación como alumna en el curso de postgrado**

- Expresa la necesidad que siente por aplicar y vivir en primera persona como profesora en un contexto real de aula la teoría trabajada en el curso hasta el momento; hace referencia a las dudas que la aplicación práctica de esta teoría le generan; y finalmente, planifica las siguientes actuaciones para el período de prácticas del curso:
 - Establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones respecto al aprendizaje de ELE.
 - Aplicar un enfoque centrado en el proceso en el que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje.
- Evalúa su actuación como alumna en las asignaturas realizadas hasta el momento en el postgrado y en las próximas materias planifica actuar de forma más activa y reflexiva con el fin de mejorar su participación.
- Expresa la necesidad de que el profesor en formación asuma un rol activo, lleve a la práctica la teoría estudiada y adopte una actitud reflexiva sobre su actuación docente.
- Se propone adoptar una actitud reflexiva, autónoma y crítica para aprovechar al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que le ofrece el curso.

➤ **Ámbito profesional:**

Se refiere al papel que desempeña como tutora de un grupo de alumnas y al respecto se propone aprovechar que vive con ellas para:

- Indagar en su proceso de aprendizaje.
- Probar cómo puede acercar la lengua a la vida cotidiana que comparten en casa.

Es importante resaltar que aunque estos ámbitos se recojan de manera separada, en su discurso Lafayette establece una relación constante entre ellos al analizar todo desde la perspectiva de la práctica docente y la necesidad de experimentar en la praxis los aspectos teóricos trabajados en el curso de postgrado ELE.

1.2. Estilo

Por otra parte, en este apartado Lafayette manifiesta un discurso eminentemente personal y subjetivo mediante el empleo de:

- La primera persona para hablar sobre sus necesidades formativas y establecerse metas a corto y medio plazo en relación con su proceso formativo.
- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:

Elementos de opinión y valoración como: *me ha parecido, considero que, creo que, supongo que, me parece que.*

Léxico relacionado con la expresión de sentimientos y actitudes: *necesito, necesitamos, me preocupa, prefiero, me apasiona, siento más curiosidad, siento devoción, tengo ciertas dudas, tengo ganas de, tengo muchas dudas, lo hago desde el optimismo y las ganas de.*

Verbos modales: *tendré que, debo, debía.*

Léxico y expresiones de valoración como: *valorando, maravilloso, echo en falta, no me convence, entusiasmo, miedos, angustia, fructífero, adelantos, devoción, primordial, logros, errores, crecimiento, etc.*

Expresiones como: *la verdad es que, estoy segura de que*

Cuantificadores e intensificadores como: *todo/a/os/as, sobre todo, más, un sinfín, cada vez más, ciertas, al máximo, muchas, por mí misma, varias veces, etc.*

Metáforas: *Tirarme al vacío.*

En el texto presentado se combinan principalmente secuencias argumentativas y secuencias descriptivas. Mediante las secuencias argumentativas Lafayette autoevalúa los aprendizajes desarrollados hasta ahora y justifica las actuaciones que planifica; mediante las secuencias descriptivas, por un lado, describe cómo se siente en relación con su proceso formativo y respecto a su trabajo como tutora de unas alumnas – lo cual utiliza también para justificar su plan de acción - y por otro, describe las acciones que se propone llevar a cabo.

A partir de este análisis resulta interesante observar que Lafayette tiene dos modos de recoger las acciones que prevé llevar a cabo a corto y medio plazo:

- De manera indirecta: haciendo referencia a las necesidades formativas que tiene (secuencias argumentativas).

- De manera directa: describiendo las acciones que se propone llevar a cabo (secuencias descriptivas).

A continuación se muestra un ejemplo del primer caso:

«Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

Y aquí otro del segundo:

«Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura». (Párrafo 4, Anexo XXXIX)

Las secuencias descriptivas que se dan son de dos tipos: psicológicas (cuando describe cómo se siente) y de acciones (cuando describe cómo va a actuar). Ninguno de los dos se corresponde con el tipo de descripción prototípico.

Por otra parte, las secuencias argumentativas presentan las siguientes características propias:

- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: *No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa.*
- La utilización de elementos de opinión como: *me ha parecido, considero que, creo que, supongo que, me parece que.*
- La aparición de algunos conectores típicamente argumentativos como: causativos (*dado que*), contrastivos de oposición (*pero, no obstante, aunque*), y marcadores de manifestación de certeza (*la verdad es que*).
- La utilización de recursos retóricos como: metáforas (*Tirarme al vacío*); el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del «yo» al «nosotros».

A continuación se recoge en apartados separados otros recursos discursivos que por su importancia en el texto se describen de forma más detallada.

1.3. Las personas del discurso

1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto se ha detectado la presencia de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna curso de postgrado ELE*

«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada [...]». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

➤ Yo – profesora

«A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

➤ Yo – tutora alumnas americanas

«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre». (Párrafo 3, Anexo XXXIX)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al conjunto de alumnos del curso de postgrado ELE

«Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica» (Párrafo 4, Anexo XXXIX)

➤ Al “nosotros” que forma con las alumnas que tiene a su cargo como tutora

«Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir), también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo» (Párrafo 2, Anexo XXXV)

➤ Al conjunto de alumnos del curso de postgrado ELE

«Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos¹ en casa» (Párrafo 3, Anexo XXXIX)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

➤ Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:

— Alumnos que va a tener en el período de prácticas:

«La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

— Alumnas americanas:

«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

— Alumnos que tendrá en el futuro:

«Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos». (Párrafo 5, Anexo XXXIX)

➤ Hablar sobre aspectos relacionados con el curso de postgrado ELE:

El propio proceso de aprendizaje:

«No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

¹ El subrayado es de la investigadora.

- *Hablar sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas:*

«Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

No obstante, la aparición de la tercera persona del singular, como puede observarse, está relacionada con aspectos relacionados con su actuación como discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional. Por tanto, este es un indicador más de que Lafayette centra su atención en estos aspectos y, por tanto, favorece su autorregulación.

1.3.2. La polifonía

En este apartado se observa la aparición solo en dos ocasiones del recurso de la polifonía a partir de la evocación del discurso ajeno para hacer referencia a los aspectos teóricos tratados en el curso:

«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros²». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

El uso de este recurso polifónico ayuda a manifestar un proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de lo que ha aprendido en el curso

1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven dos planos temporales: presente y futuro. Lo cual resulta lógico, pues en este apartado se pide a los alumnos que delineen un plan de actuación.

Lafayette se sitúa en un plano temporal **presente** para:

- *Evaluar diferentes aspectos del curso postgrado de ELE:*

«Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

«Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

- *Evaluar su actuación como alumna en el curso postgrado de ELE:*

«Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

- *Hacer referencia a la toma de conciencia de sentimientos y actitudes que tiene respecto a su labor como tutora:*

«He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc.». (Párrafo 3, Anexo XXXIX)

² El subrayado es de la investigadora.

- Hablar de las carencias y necesidades formativas que todavía siente que tiene:

«Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

- Hablar de sus sentimientos y actitudes:

«Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

- Hablar de su labor actual como tutora de un grupo de estudiantes:

«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español». (Párrafo 3, Anexo XXXIX)

- Referirse al portafolio:

«Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas». (Párrafo 6, Anexo XXXIX)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para:

- Declarar intenciones y planificar actuaciones como alumna del curso de postgrado de ELE:

«En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

«Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica». (Párrafo 4, Anexo XXXIX)

«En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado». (Párrafo 5, Anexo XXXIX)

- Declarar intenciones o la necesidad de actuar de una determinada manera en el ámbito profesional:

«Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa». (Párrafo 3, Anexo XXXIX)

«Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura». (Párrafo 4, Anexo XXXIX)

Se trata de un texto que se proyecta hacia el futuro: recoge las actuaciones que planea llevar a cabo a corto y medio plazo, y declara la necesidad o la intención de actuar de una determinada manera. Todo esto encuentra justificación en los sentimientos, opiniones y experiencias que tiene en el presente. En esta conexión de planos temporales desempeña también un papel relevante el uso de adverbios y expresiones temporales como: *dentro de muy poco, a partir de aquí, hasta ahora, ahora mismo, después de, hasta el momento, actualmente, de ahora en adelante, posteriormente*, etc.

La aparición de estos adverbios y expresiones normalmente marca un proceso autorregulador. Por ejemplo, en el siguiente pasaje Lafayette protagoniza un proceso autorregulador basado en la planificación de una actuación como alumna del curso y profesora en formación:

«En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado». (Párrafo 5, Anexo XXXIX)

1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltense la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE EN EL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»
<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p> <p><i>...necesito ...</i> <i>Siento la necesidad...</i> <i>...me preocupa...</i> <i>...me plantean un sinfín de miedos...</i> <i>Me apasiona la idea de...</i> <i>...he podido comprobar que...</i> <i>...me ha ofrecido la posibilidad de...</i> <i>He observado que cada vez siento más...</i> <i>Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas...</i> <i>Ahora es mi momento...</i></p> <p>- Evalúa</p> <p><i>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora...</i> <i>Me ha parecido maravilloso tratar temas como...</i> <i>...hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento, me he limitado a...</i> <i>...esto ha sido muy fructífero...</i> <i>Me parece primordial...</i></p> <p>- Detecta carencias, problemas:</p> <p><i>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta...</i> <i>Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada.</i></p> <p>- Declara intenciones:</p> <p><i>...intentaré encontrar respuestas a estas preguntas</i> <i>Creo que...debo...</i></p> <p>- Planificación de actuaciones:</p> <p><i>...también me planteo metas en relación a...</i> <i>...tengo claro que una de las primeras tareas será establecer... y me centraré en...</i> <i>En definitiva, voy a hacer lo posible para que...</i> <i>Me planteo...</i> <i>Me planteo reflexionar...</i></p>

Tabla II.1. Expresiones que denotan un proceso autorregulador.
Fuente: Elaboración propia.

2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva del apartado «Plan de acción», mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores relacionados con su actuación discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional en general. Es decir, se autorregula con respecto a estos dos aspectos.

Sobre estos procesos autorreguladores, cabe señalar que probablemente la mayoría se dan durante la elaboración del portafolio, pero no se puede afirmar con total seguridad. Asimismo, puede ser también que alguno se haya iniciado anteriormente y acabe de reforzarse y consolidarse durante la elaboración del portafolio.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión del apartado «Plan de acción»:

➤ *De toma de conciencia*

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su actuación discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el ámbito de la didáctica de LLEE / ELE (9 ocurrencias), principalmente aportaciones, carencias, rol como discente y profesora en formación. A continuación se muestran varios ejemplos:

- En este caso, la alumna manifiesta la toma de conciencia y evaluación de lo aprendido en el curso, así como de una carencia: no sabe cómo llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso:

«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros [...]». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

- En este otro ejemplo, Lafayette muestra la toma de conciencia y evaluación de que como profesores en formación deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma:

« [...] Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros [...]». (Párrafo 4, Anexo XXXIX)

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»

<p>- Manifiesta conciencia sobre algo:</p>

<p><i>...necesito ...</i> <i>Siento la necesidad...</i> <i>...me preocupa...</i> <i>...me plantean un sinfín de miedos...</i> <i>Me apasiona la idea de...</i> <i>...he podido comprobar que...</i> <i>...me ha ofrecido la posibilidad de...</i> <i>He observado que cada vez siento más...</i> <i>Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas...</i> <i>Ahora es mi momento...</i></p>

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN EL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»

- Evalúa

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora...
Me ha parecido maravilloso tratar temas como...
...hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento, me he limitado a...
...esto ha sido muy fructífero...
Me parece primordial...

- Detecta carencias, problemas:

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta...
Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada.

Tabla II.2. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia
 Fuente: Elaboración propia

➤ **De declaración de intenciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna aventura cómo cree que debería actuar, en este caso, a partir de la evaluación que hace de su proceso formativo en el curso y su actuación como discente (2 ocurrencias). Se distingue del proceso autorregulador de planificación de actuaciones en que la alumna comunica un menor compromiso respecto a lo que se propone hacer. A continuación se muestra un ejemplo en el que Lafayette declara lo siguiente respecto al Prácticum que próximamente va a hacer en el marco del curso:

« [...] En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas [...]». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de declaración de intenciones:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE DECLARACIÓN DE INTENCIONES EN EL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»

- Declara intenciones:

...intentaré encontrar respuestas a estas preguntas
Creo que...debo...

Tabla II.3. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de declaración de intenciones.
 Fuente: Elaboración propia.

➤ **De planificación de actuaciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna planifica una actuación, en este caso, como consecuencia de la necesidad que siente de llevar a la práctica los aspectos teóricos trabajados en el curso (5 ocurrencias). En este caso, merece la pena destacarse que dos de las actuaciones que planifica tienen que ver con su actuación discente y como profesora en formación:

« [En el Prácticum] *La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje*». (Párrafo 1, Anexo XXXIX)

«*En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos*». (Párrafo 5, Anexo XXXIX)

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de planificación de actuaciones:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE PLANIFICACIÓN DE ACTUACIONES EN EL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»
<p>- Planificación de actuaciones:</p> <p><i>...también me planteo metas en relación a...</i></p> <p><i>...tengo claro que una de las primeras tareas será establecer... y me centraré en...</i></p> <p><i>En definitiva, voy a hacer lo posible para que...</i></p> <p><i>Me planteo...</i></p> <p><i>Me planteo reflexionar...</i></p>

Tabla II.4. Expresiones que denotan un proceso autorregulador de planificación de actuaciones.
Fuente: Elaboración propia

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva del apartado «Plan de acción» del PC elaborado por Lafayette. A continuación, se presentan dichos procesos autorreguladores en relación con cada una de las unidades temáticas del texto.

2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Necesidad de llevar a la práctica la teoría»

A continuación se representa el ciclo autorregulador que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Necesidad de llevar a la práctica la teoría*. Este empieza a manifestarse en el párrafo 1 y continúa en el párrafo 4 (Anexo XXXIX). Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:

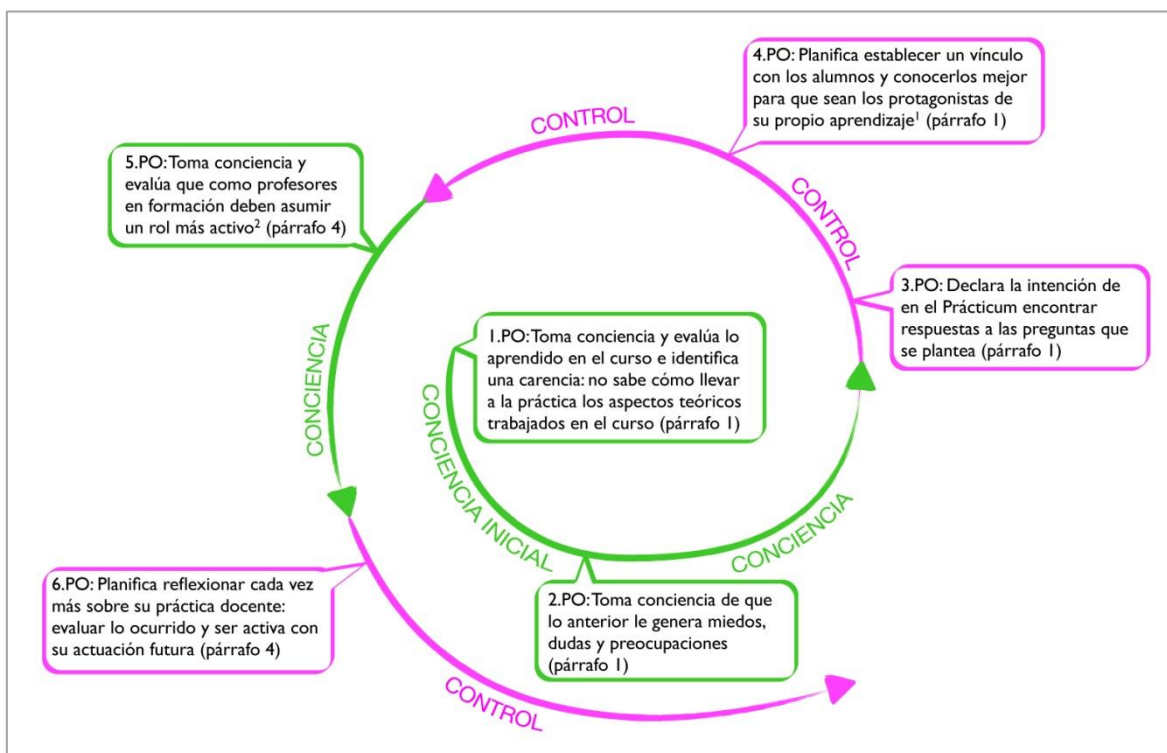


Figura II.1 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Necesidad de llevar a la práctica la teoría».

¹ Planifica establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE; y adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

² Como profesores en formación deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma: necesitan vivir la experiencia por ellos mismos: aprender de sus errores y de sus logros.

Mediante este ciclo autorregulador Lafayette se autorregula respecto a su actuación discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional. Empieza en el párrafo 1 con una fase de concienciación (manifiesta conciencia de lo aprendido en el curso y de tener una carencia: no sabe cómo llevar la teoría a la práctica); la concienciación anterior le lleva a tomar conciencia de los miedos, dudas y preocupaciones que le genera el hecho de aplicar la teoría a la práctica; a continuación, le sigue una fase de control en la que declara su intención de, en el Prácticum, encontrar las respuestas a las preguntas que se plantea; y planifica establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE; y adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. A continuación, el ciclo continúa en el párrafo 4 con una fase de concienciación (manifiesta tomar conciencia de que como profesores en formación deben asumir un rol activo que les permita experimentar y aprender de forma autónoma: necesitan vivir la experiencia por ellos mismos; aprender de sus errores y de sus logros); a continuación, le sigue una fase de control en la que la alumna planifica reflexionar cada vez más sobre su práctica docente: evaluar lo ocurrido y ser crítica con su actuación futura.

En ambos párrafos se repite el mismo esquema: primero la alumna toma conciencia y evalúa; y posteriormente, declara una intención y/o planifica una actuación para dar respuesta a aquello sobre lo cual ha tomado conciencia.

2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Evaluación de la propia actuación discente en el curso»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta diferentes procesos de autorregulación que conforman el ciclo autorregulador que se representa a continuación. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:

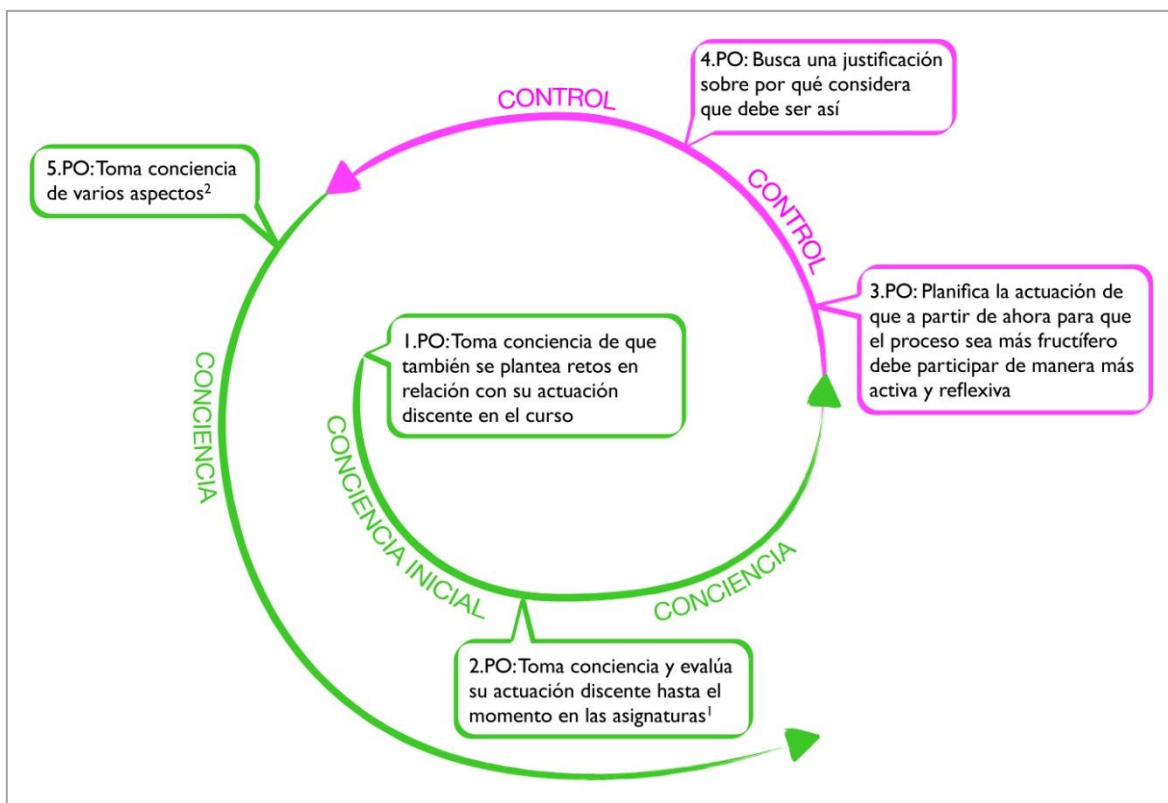


Figura II.2 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Evaluación de la propia actuación discente en el curso».

¹Hasta el momento se ha limitado a cumplir con lo que se pedía en cada una de las asignaturas (cubrir el expediente).

² Toma conciencia de que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es lo que más le ha permitido progresar y de que compartir sus dudas e impresiones le ha permitido compartir su proceso de aprendizaje y comprender otras maneras de actuar.

El ciclo empieza con una fase de concienciación (manifiesta conciencia de que también se plantea retos en relación con su actuación discente en el curso y de que en las asignaturas del curso se ha limitado a cumplir con lo que se le pedía); a continuación, le sigue una fase de control en la que, como consecuencia de la concienciación anterior, planifica participar de manera más activa y reflexiva en el curso; seguidamente, va más allá, sigue con la fase de control y busca una justificación sobre por qué considera que debe actuar así; por último, la búsqueda de esta justificación le lleva a otra fase de concienciación en la que se da cuenta de que el contacto e intercambio con los compañeros le ha permitido progresar en su proceso de aprendizaje y comprender otras maneras de actuar. Este ciclo se manifiesta en el párrafo 2 de la versión definitiva (Anexo XXXIX).

2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta dos procesos de autorregulación que conforman un ciclo autorregulador que se representa a continuación. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

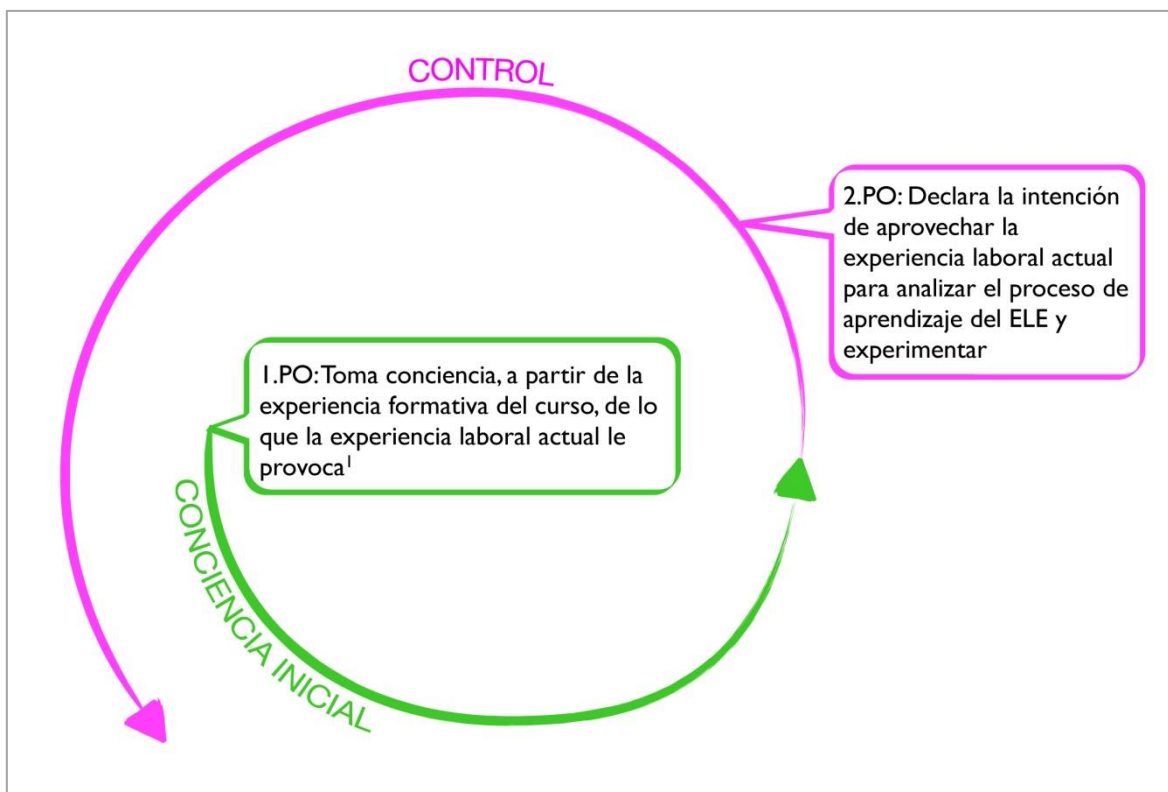


Figura II.3 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual».

¹Toma conciencia, a partir de la experiencia formativa que está viviendo en el curso, de lo que la experiencia laboral actual le provoca: curiosidad por cómo las chicas americana que tiene a su cargo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, etc.; devoción por ayudarles a aprender vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua.

El ciclo empieza con una fase de concienciación (manifiesta conciencia, a partir de lo que está viviendo en el curso, de lo que la experiencia labora actual le provoca); a continuación, le sigue una fase de control en la que, como consecuencia de la concienciación anterior, declara su intención de aprovechar la experiencia laboral actual para analizar el proceso de aprendizaje del ELE y experimentar. Este ciclo se manifiesta en el párrafo 3 de la versión definitiva (Anexo XXXIX).

En este ciclo también se repite el esquema de los ciclos anteriores: primero la alumna toma conciencia de algo; y posteriormente, declara una intención.

2.4. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta diferentes procesos de autorregulación que conforman el ciclo autorregulador que se representa a continuación. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Las fases de color gris son aquellas que se manifiestan en el de «Punto de Partida» y la alumna recupera en el apartado de «Autoevaluación». Por otra parte, la parte coloreada en gris hace referencia a la concienciación que la alumna manifiesta en los párrafos anteriores.

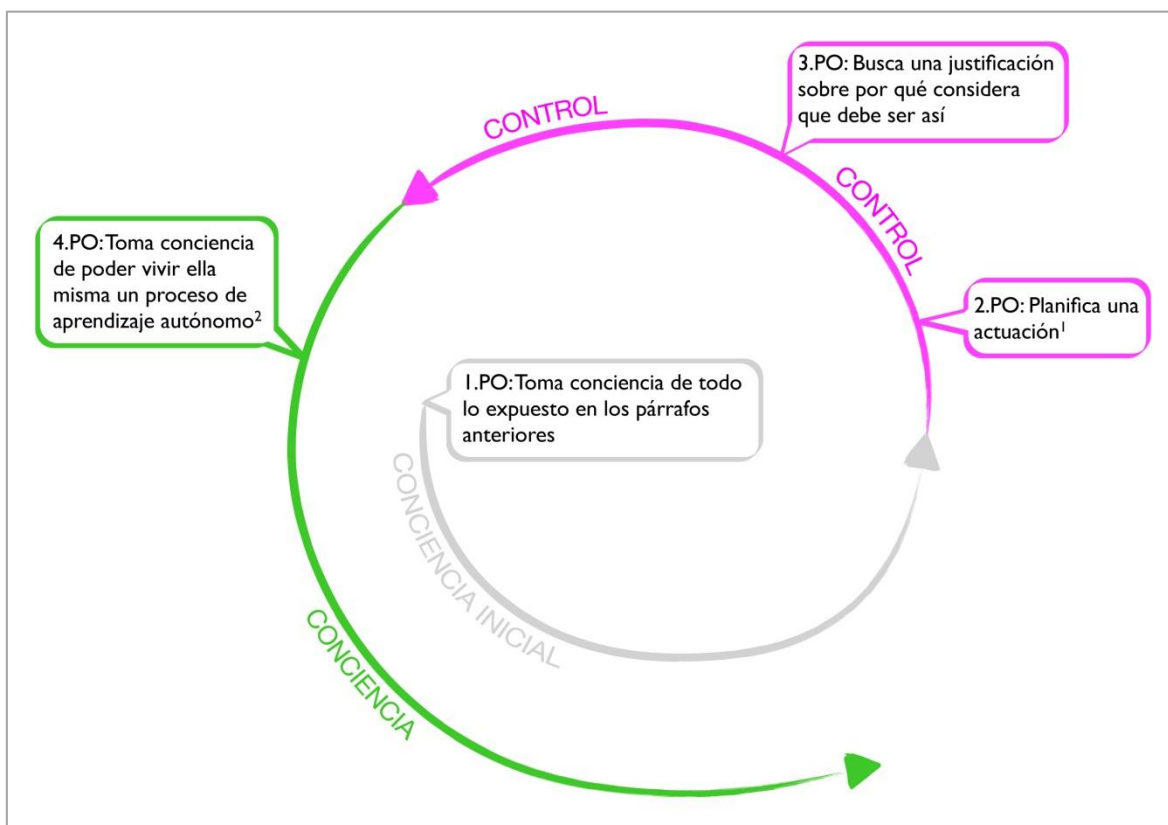


Figura II.4 Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación».

¹ Planifica hacer lo posible por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma como alumna del curso y profesora en formación.

² Toma conciencia de que ahora tiene la oportunidad de vivir ella en primera persona un proceso de aprendizaje autónomo y después será más capaz de comprender mejor a sus alumnos cuando pasen por experiencias similares.

El ciclo empieza con una fase de concienciación que se manifiesta en los párrafos anteriores y que en este le lleva, como consecuencia, a planificar una actuación (hacer lo posible por adoptar una actitud activa, reflexiva y autónoma) y a buscar una justificación sobre por qué considera que debe ser así. Por último, la búsqueda de esta justificación le lleva a otra fase de concienciación en la que se da cuenta de que ahora tiene la oportunidad de vivir ella en primera persona un proceso de aprendizaje autónomo y después será más capaz de comprender mejor a sus alumnos cuando pasen por experiencias similares. Este ciclo se manifiesta en el párrafo 5 de la versión definitiva (Anexo XXXIX).

En este ciclo también se repite el esquema de los ciclos anteriores: primero la alumna toma conciencia de algo; y posteriormente, declara una intención. Aunque aquí justifica por qué cree que es necesario actuar de una determinada manera.

2.5. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Conclusión del portafolio»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta únicamente el proceso autorregulador de toma de conciencia de que en el momento de acabar el portafolio todavía tiene muchas preguntas y dudas por resolver, pero se siente optimista porque tiene la solución y las ganas de conseguir darles respuesta por sí misma (asunción de un rol autónomo).

3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» de Lafayette, se identifican los siguientes:

➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de determinados aspectos (su propio proceso formativo, actuación discente, etc.)**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto de su actuación como discente y su proceso formativo en el curso y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

A continuación, se proporciona un ejemplo en el que la alumna focaliza su atención y observa su actuación discente en el curso:

«No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en su actuación discente en el curso, la alumna toma conciencia y evalúa cómo ha sido esta hasta el momento y de la necesidad de cambiar algunas cosas.

➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta o justifica algo. Por ejemplo, en relación con su actuación discente hasta ahora la alumna declara su intención de a partir de ahora actuar en el curso de una manera más activa y reflexiva y ello lo justifica. Por ejemplo:

«[...] Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer». (Párrafo 2, Anexo XXXIX)

Este proceso cognitivo puede desencadenar procesos de búsqueda de una justificación, de declaración de intenciones, etc.

➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 3 (Anexo XXXIX) Lafayette pone en relación su experiencia laboral actual con su experiencia formativa en el curso y con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE:

«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa».

Este proceso cognitivo permite que la alumna manifieste un proceso autorregulador de toma de conciencia (de que lo que la experiencia laboral actual le provoca, a partir de la experiencia formativa que está viviendo en el curso) y de declaración de intenciones (se plantea que debe aprovechar la experiencia laboral actual para analizar el proceso de aprendizaje del ELE y experimentar).

ANEXO XLI – PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

PLAN DE ACCIÓN

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, hecho en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver como se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el practicum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una

manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso, es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.

Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.

Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura.

En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona, me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.

Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas.

ANEXO XLII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer borrador del apartado «Plan de acción» es muy parecido al de la versión definitiva. Las únicas diferencias tienen que ver con la corrección de algunas faltas ortográficas y de puntuación. Para consultar el análisis, véase el Anexo XL.

II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

Estas son las únicas diferencias detectadas entre el primer borrador y la versión definitiva del apartado «Plan de acción»:

BORRADOR 1 PÁRRAFO 1	VERSIÓN DEFINITIVA PÁRRAFO 1
<p>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, hecho en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum, que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.</p>	<p>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.</p>

BORRADOR 1 PÁRRAFO 2	VERSIÓN DEFINITIVA PÁRRAFO 2
<p>No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.</p>	<p>No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.</p>

BORRADOR 1 PÁRRAFO 5	VERSION DEFINITIVA PÁRRAFO 5
<p>En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.</p>	<p>En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.</p>

Para consultar el informe analítico, véase el Anexo XL.

ANEXO XLIII – MENSAJES ENVIADOS POR LA TUTORA A LOS ALUMNOS DEL PORTAFOLIO

A continuación se muestran los mensajes que la tutora envió el 22/12/09 y el 04/02/10 a todos los alumnos del portafolio asignados para informarles sobre cómo debían seguir con la elaboración del PC una vez entregado el «Punto de partida». El mensaje del 04/02/10 es un recordatorio:

Primer mensaje enviado por la tutora a todos los alumnos el 22/12/09:

Estimad@s alumn@s del Portafolio:

*Me pongo en contacto con vosotros para daros algunas indicaciones más sobre el **Portafolio del Certificado** con el objetivo de que podáis continuar trabajando en él. No os he dicho nada antes para no desbordaros todavía más con tanta información.*

*Hasta el momento, para familiarizaros con esta herramienta didáctica e iniciaros en su elaboración, como sabéis, habéis tenido que entregar uno de sus apartados: El Punto de partida; no obstante, a partir de ahora, debéis trabajar a vuestro ritmo el resto de las secciones que conforman el documento, sin perder de vista que la fecha límite de entrega del Portafolio del Certificado completo es el **07/03/10**. Durante este período podéis ir entregándome a través del correo borradores de los apartados que vayáis elaborando. Os recomiendo muy encarecidamente que lo hagáis para que luego no os veáis en la situación de que la comisión de evaluación os lo haga rehacer. De todas formas, yo también voy a ir poniéndome en contacto con vosotros para ver cómo lo lleváis.*

*Tal como se desprende de la lectura del documento informativo sobre el Portafolio (os recuerdo que la tenéis a vuestra disposición en el espacio Portafolio: Material de Trabajo), para empezar a trabajar sobre él, lo primero que tenéis que hacer es ir seleccionado a medida que vaya avanzando el curso de **3 a 5 muestras** que consideréis representativas del avance que está experimentando vuestro proceso de aprendizaje. Este aspecto es el que debe guiar el proceso de selección. Como se os indica en la información, una de estas muestras tiene que estar directamente relacionada con la asignatura de **Metodología 1 ó 2**. Obviamente, en estos momentos, al estar en el inicio del curso, es difícil que podáis escoger todas las muestras. Pero os recomiendo que lo tengáis presente en todas las experiencias de aprendizaje en las que os veáis involucrados y toméis nota. Así después la selección os será más fácil. Tened en cuenta que la extensión total del apartado donde se recogen las muestras no debe exceder las **10 páginas**.*

Siguiendo con este tema, os aclaro que las muestras de aprendizaje no tienen por qué ser productos finales como podría ser la realización de una actividad, sino que puede ser algo que os haya inspirado o movido en vuestro proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la lectura de algún artículo, la intervención de algún compañero en el foro, el feedback que habéis recibido sobre alguna actividad (aunque no sea muy satisfactorio), el mismo proceso de realización del portafolio como herramienta de auto(evaluación), la asistencia a un seminario o taller sobre alguno de los temas que se han tratado en la fase de certificado, etc. En este sentido, como se os indica en Portafolio: Material de Trabajo, en el apartado Muestras solo debéis incluir una breve introducción a cada una de ellas (descripción breve) y el original de la muestra. Por ejemplo, se podría incorporar la aportación de un compañero al foro y la reflexión que éste ha suscitado en vosotros.

Asimismo, tal como se indica en el documento que os especificaba anteriormente, a continuación del apartado “Muestras” en una sección aparte que lleva por título Reflexión personal deberéis sistematizar e interpretar las experiencias formativas y docentes que se derivan de las muestras aportadas. No se trata tanto de demostrar los conocimientos que habéis adquirido como de reflexionar en qué manera estos conocimientos y capacidades han repercutido en vuestro proceso

de aprendizaje. Tal como os he ido comentando, no debéis perder de vista que, aunque lo leemos otras personas, este documento lo debéis elaborar para vosotras mismas. Se trata de establecer un diálogo interno con uno mismo para llegar a ser conscientes de nuestro propio proceso de aprendizaje y así poder controlarlo, planificarlo, reorientarlo, etc. En este sentido, debéis utilizar un tono formal, pero íntimo, personal, introspectivo.

Por otro lado, os insto de nuevo a que leáis atentamente las instrucciones que se os proporcionan en el documento informativo para que os hagáis una idea bien clara de lo que se espera de vuestro trabajo. En este sentido, seguid fielmente las normas de formato que se os indican, la organización del contenido y el índice estipulado.

Aprovecho también este mensaje para incidir en que nuestra función como tutores no es evaluar sino proporcionaros más bien un asesoramiento y apoyo estratégico para realizar esta tarea. Así, mi papel consiste en orientaros pero vosotros sois los responsables de la elaboración del trabajo. Esto quiere decir que, por ejemplo, os puedo dar algunas indicaciones sobre la selección de las muestras pero no realizaré ninguna valoración porque precisamente esta capacidad de seleccionar, discriminar y organizar la información la tenéis que potenciar vosotros mismos y será uno de los aspectos que se valorará en la comisión de evaluación (solo os orientaré).

Por cierto, además también os informo de que el Punto de partida, como parte integrante que es del Portafolio, también se tiene que incluir en la versión final del Portafolio del Certificado.

Espero que este mensaje os ayude a tener una idea todavía más clara sobre el concepto del Portafolio. Pero, si tenéis alguna duda, por pequeña que sea, poneos en contacto conmigo. Es muy importante que todo esto os quede muy claro porque de ello depende que hagáis un buen uso de esta herramienta didáctica.

Un abrazo,
Silvia

Segundo mensaje enviado por la tutora a todos los alumnos el 04/02/10:

Hola, a tod@s.

Os escribo para recordaros que la fecha de entrega del Portafolio es el **07/03/10** y antes, si queréis que sea aprobado por la comisión evaluadora, es imprescindible que me enviéis borradores para que os pueda orientar. Además, como soy tutora de bastantes alumnos, necesito disponer de un mínimo de tiempo para revisarlos. Por eso, deberíais enviarme por lo menos el primer borrador (aunque sea una entrada y su correspondiente reflexión), como fecha límite, el **21/02/10**.

A continuación os reenvío un mensaje informativo mucho más detallado que os envié hace un mes y medio sobre este tema. Por favor, leedlo de nuevo. Gracias.

Saludos,
Silvia

MENSAJE REENVIADO:

Estimad@s alumn@s del Portafolio:

Me pongo en contacto con vosotros para daros algunas indicaciones más sobre el **Portafolio del Certificado** con el objetivo de que podáis continuar trabajando en él. No os he dicho nada antes para no desbordaros todavía más con tanta información.

Hasta el momento, para familiarizaros con esta herramienta didáctica e iniciaros en su elaboración, como sabéis, habéis tenido que entregar uno de sus apartados: El Punto de partida; no obstante, a partir de ahora, debéis trabajar a vuestro ritmo el resto de las secciones que

conforman el documento, sin perder de vista que la fecha límite de entrega del Portafolio del Certificado completo es el **07/03/10**. Durante este período podéis ir entregándome a través del correo borradores de los apartados que vayáis elaborando. Os recomiendo muy encarecidamente que lo hagáis para que luego no os veáis en la situación de que la comisión de evaluación os lo haga rehacer. De todas formas, yo también voy a ir poniéndome en contacto con vosotros para ver cómo lo lleváis.

Tal como se desprende de la lectura del documento informativo sobre el Portafolio (os recuerdo que la tenéis a vuestra disposición en el espacio Portafolio: Material de Trabajo), para empezar a trabajar sobre él, lo primero que tenéis que hacer es ir seleccionado a medida que vaya avanzando el curso de **3 a 5 muestras** que consideréis representativas del avance que está experimentando vuestro proceso de aprendizaje. Este aspecto es el que debe guiar el proceso de selección. Como se os indica en la información, una de estas muestras tiene que estar directamente relacionada con la asignatura de **Metodología 1 ó 2**. Obviamente, en estos momentos, al estar en el inicio del curso, es difícil que podáis escoger todas las muestras. Pero os recomiendo que lo tengáis presente en todas las experiencias de aprendizaje en las que os veáis involucrados y toméis nota. Así después la selección os será más fácil. Tened en cuenta que la extensión total del apartado donde se recogen las muestras no debe exceder las **10 páginas**.

Siguiendo con este tema, os aclaro que las muestras de aprendizaje no tienen por qué ser productos finales como podría ser la realización de una actividad, sino que puede ser algo que os haya inspirado o movido en vuestro proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la lectura de algún artículo, la intervención de algún compañero en el foro, el feedback que habéis recibido sobre alguna actividad (aunque no sea muy satisfactorio), el mismo proceso de realización del portafolio como herramienta de auto(evaluación), la asistencia a un seminario o taller sobre alguno de los temas que se han tratado en la fase de certificado, etc. En este sentido, como se os indica en Portafolio: Material de Trabajo, en el apartado Muestras solo debéis incluir una breve introducción a cada una de ellas (descripción breve) y el original de la muestra. Por ejemplo, se podría incorporar la aportación de un compañero al foro y la reflexión que éste ha suscitado en vosotros.

Asimismo, tal como se indica en el documento que os especificaba anteriormente, a continuación del apartado "Muestras" en una sección aparte que lleva por título Reflexión personal deberéis sistematizar e interpretar las experiencias formativas y docentes que se derivan de las muestras aportadas. No se trata tanto de demostrar los conocimientos que habéis adquirido como de reflexionar en qué manera estos conocimientos y capacidades han repercutido en vuestro proceso de aprendizaje. Tal como os he ido comentando, no debéis perder de vista que, aunque lo leemos otras personas, este documento lo debéis elaborar para vosotras mismas. Se trata de establecer un diálogo interno con uno mismo para llegar a ser conscientes de nuestro propio proceso de aprendizaje y así poder controlarlo, planificarlo, reorientarlo, etc. En este sentido, debéis utilizar un tono formal, pero íntimo, personal, introspectivo.

Por otro lado, os insto de nuevo a que leáis atentamente las instrucciones que se os proporcionan en el documento informativo para que os hagáis una idea bien clara de lo que se espera de vuestro trabajo. En este sentido, seguid fielmente las normas de formato que se os indican, la organización del contenido y el índice estipulado.

Aprovecho también este mensaje para incidir en que nuestra función como tutores no es evaluar sino proporcionaros más bien un asesoramiento y apoyo estratégico para realizar esta tarea. Así, mi papel consiste en orientaros pero vosotros sois los responsables de la elaboración del trabajo. Esto quiere decir que, por ejemplo, os puedo dar algunas indicaciones sobre la selección de las muestras pero no realizaré ninguna valoración porque precisamente esta capacidad de seleccionar, discriminar y organizar la información la tenéis que potenciar vosotros mismos y será uno de los aspectos que se valorará en la comisión de evaluación (solo os orientaré).

Por cierto, además también os informo de que el Punto de partida, como parte integrante que es del Portafolio, también se tiene que incluir en la versión final del Portafolio del Certificado.

Espero que este mensaje os ayude a tener una idea todavía más clara sobre el concepto del Portafolio. Pero, si tenéis alguna duda, por pequeña que sea, poneos en contacto conmigo. Es

muy importante que todo esto os quede muy claro porque de ello depende que hagáis un buen uso de esta herramienta didáctica.

Un abrazo,

Silvia

ANEXO XLIV – MENSAJES INTERCAMBIADOS ENTRE LA TUTORA Y LAFAYETTE DURANTE LA ELABORACIÓN DEL RESTO DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se muestran los mensajes¹ que la tutora y Lafayette intercambiaron durante la elaboración del resto del Portafolio del Certificado en el mismo orden en que se enviaron:

Primer mensaje enviado por la alumna a la tutora el 13/02/10:

Este mensaje es el primero que manda la alumna a la tutora en respuesta al que la tutora envió a sus alumnos de portafolio el 04/02/10. Le plantea una duda:

*Hola Silvia,
Te agradecería si me pudieses decir que estas muestras serían válidas, así como el planteamiento de reflexión que propongo.
Muchísimas gracias.*

1. Una muestra como la siguiente, sería válida?

*Es una **conversación por teléfono** que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat, lugar donde habíamos quedado.*

- Hola Abde. Ya estoy en Bellvitge*
- Què haces ahí? te están operando?*
- Sí hombre... que estoy en el tren! Quiero decir que tardo diez minutos!*
- Ah vale... qué susto!*

Iba hacia el Prat. Abde acaba de mudarse al Prat y no conocía la típica costumbre que tenemos en el Prat de decir que ya vamos por Bellvitge, para referirnos que nos faltan diez minutos para llegar al Prat. Había ciertas implicaturas no compartidas.

El caso es que hace tres meses, no vería ningún tipo de conexión entre este hecho y la didáctica de ELE. Pero ahora, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos desde una nueva perspectiva. Me gustaría relacionarlo con términos como:

- competencia lingüística/ competencia comunicativa/ competencia sociocultural*
- los actos de habla de Austin y Grice / cortesía*
- principio de cooperación*
- pragmática*
- conocimiento compartido*
- relación entre interlocutores*
- organización de las intervenciones de los hablantes (turnos de habla, reparaciones...)*
- cohesión/ coherencia/adecuación*
- la enseñanza ELE desde una perspectiva comunicativa*

2. La segunda...

*- **fragmento de un artículo de la revista Cuadernos de Pedagogía en relación a programas AICLE.***

El caso es que, como maestra de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como substituta en escuelas donde se usaban programas AICLE y escuelas donde no. He podido ver grandes diferencias en el nivel

de lengua extranjera, en este caso inglés, de los alumnos. Me gustaría hacer una reflexión sobre esto, entendiendo que se puede extrapolar a la didáctica del español y relacionándolo con términos trabajados como:

- multiligüismo*

¹ Se mantienen los errores tipográficos y ortográficos cometidos en la escritura.

- metodología conductista y estructuralista versus aproximaciones comunicativas a la didáctica de la L2 (enfoque comunicativo)
- aproximación nocional- funcional
- aproximación procesual y discursiva
- enseñanza ELE desde una perspectiva comunicativa

3. reflexión de una compañera

Primer mensaje enviado por la tutora a la alumna el 15/02/10:

Hola, Lafayette.

Cualquier muestra es válida siempre y cuando sea significativa para el proceso formativo que empezaste en el programa el 17/11 y esté relacionada con los contenidos que se han y se están trabajando durante la fase de Certificado. Te podré orientar mucho mejor si me envías el primer borrador de la reflexión de una de las muestras. No tengas miedo, lánzate y a partir de ahí vamos reconduciendo.

*Un abrazo,
Silvia*

Segundo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 18/02/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra² del PC.

*Hola Silvia,
Te envío el borrador de la muestra 1. Las otras dos las tengo a medias.
Me gustaría saber si esta es la línea que he de seguir y cómo lo podría mejorar.
En cuanto tenga tu opinión acabaré de redactar el resto.
Muchas gracias,
Lafayette*

Segundo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 19/02/10:

*De acuerdo, Lafayette. En cuanto pueda, te digo algo.
Un abrazo,
Silvia*

Tercer mensaje enviado por la tutora a la alumna el 01/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación sobre el primer borrador de la reflexión de la primera muestra del PC.

Hola, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo.

Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda la reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu

² La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de exponer conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje. En el documento revisado que te adjunto encontrarás algunas observaciones que espero que te ayuden a entender lo que se te pide. Rehaz la reflexión a partir de ellas y envíamelo para que pueda volver a revisarlo.

Cualquier duda, me dices.

*Saludos,
Silvia*

Tercer mensaje enviado por la alumna a la tutora el 01/03/10:

*Muchas gracias Silvia,
Te enviaré la corrección a lo largo de esta semana.
Lafayette*

Cuarto mensaje enviado por la tutora a la alumna el 01/03/10:

*Perfecto, Lafayette.
¡Ánimo!
Silvia*

Cuarto mensaje enviado por la alumna a la tutora el 08/03/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el segundo borrador de la reflexión sobre la primera muestra del PC.

*Hola Silvia,
Te vuelvo a enviar la muestra 1.
He hecho los cambios que me dijiste.
Entiendo que es bastante tarde, revísala si puedes,
si no, no te preocupes.
A partir de las cuestiones que me planteaste en la
muestra 1, estoy reaciendo la muestra 2 y 3.
Muchas gracias,
Lafayette*

Quinto mensaje enviado por la alumna a la tutora el 08/03/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra³ del PC.

*Hola Silvia,
Te paso el borrador de otra de las muestras.
Si le puedes echar un vistazo, te lo agradecería.
Muchas gracias,
Lafayette*

³ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

Sexto mensaje enviado por la alumna a la tutora el 08/03/10:

La alumna envía a la tutora este mensaje para mandarle el primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra⁴ del PC pero se olvida de adjuntarlo.

*Hola Silvia,
Aquí va la última muestra.
Muchas gracias.
Lafayette*

Quinto mensaje enviado por la tutora a la alumna el 09/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación sobre el segundo borrador de la primera muestra y el primer borrador de la reflexión de la segunda muestra del PC.

Hola, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!) y la primera revisión de la muestra 3. Por favor, ten en cuenta mis observaciones. En cuanto a la muestra 1, ya no hace falta que me la vuelvas a mandar y respecto a la muestra 3, estaría bien que me la mandaras otra vez.

Por otra parte, te informo de que no he recibido la muestra que dices que me mandas en este último mensaje ;-)

*Un abrazo y ¡ánimo!
Silvia*

Séptimo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 09/03/10:

La alumna envía a la tutora el primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra del PC.

*muchísimas gracias Silvia!
Te adjunto la otra muestra.
Lafayette*

Sexto mensaje enviado por la tutora a la alumna el 10/03/10:

Hola, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra 3. Espero que te sea útil. Ya me dices.

*Saludos,
Silvia*

Octavo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 10/03/10:

*Hola Silvia,
La revisión de la muestra 3 ya me la mandaste ayer.
Tal vez querías enviar la de la muestra 2 y has enviado por confusión la de la muestra 3.
Gracias de nuevo,
Lafayette*

⁴ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

Séptimo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 10/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación sobre el primer borrador de la reflexión de la tercera muestra del PC.

*Así es, Lafayette. ;-) Perdona, aquí la tienes.
Silvia*

Noveno mensaje enviado por la alumna a la tutora el 11/03/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra del PC.

*Hola Silvia,
A partir de tus aportaciones he hecho
varias correcciones de la muestra 2.
La muestra 3, la del papel de la pragmática me
está dando más dolores de cabeza...
¿Viste mi mail sobre la fecha de entrega?
Gracias!*

Décimo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 11/03/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra del PC.

*Hola Silvia,
Aquí va la corrección de la muestra 3.
Me consta que te estamos dando mucho trabajo.
Si puedes revisarla perfecto, si no... no pasa nada.
Muchas gracias!
Lafayette*

Octavo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 12/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación sobre el segundo borrador de la reflexión de la tercera muestra del PC.

Hola, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión del borrador de la muestra 2. Ya no hace falta que me envíes nada más sobre ésta. No obstante, intenta resumir un poco la parte de la reflexión porque el límite está en las 2 páginas y tú te excedes bastante. Intentar acortar por los pasajes en que te centras más en exponer conocimientos.

*Saludos,
Silvia*

Noveno mensaje enviado por la tutora a la alumna el 12/03/10:

La tutora envía este mensaje a la alumna para mandarle la retroalimentación sobre el segundo borrador de la reflexión de la segunda muestra del PC, pero no la adjunta.

Hola, Lafayette.

Te adjunto la revisión del segundo borrador de la muestra 3 y te comento lo mismo que en el mensaje sobre la muestra 2: ya no hace falta que me mandes más borradores sobre esta muestra e intenta reducir la extensión de la reflexión (puedes hacerlo en los pasajes en los que te centras mucho en analizar la interacción con tu amigo).

*Un abrazo,
Silvia*

Undécimo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 13/03/10:

*Hola Silvia,
Te agradezco muchísimo todas tus correcciones y el tiempo que has dedicado.
En este mail no me has adjuntado el archivo. Cuando puedas hazmelo llegar, please,
para ir cerrando el portafolio.
Gracias!
Lafayette*

Décimo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 13/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación sobre el segundo borrador de la reflexión de la segunda muestra del PC.

*¡Qué cabeza, Lafayette! Perdona ;-). Aquí la tienes.
Un abrazo,
Silvia*

Duodécimo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 17/03/10:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el borrador del PC completo.

*Hola Silvia,
Te envío el borrador del portafolio.
Todavía quiero reducir un poco más las muestras.
He incluido el resto de apartados.
Muchas gracias,
LAFAYETTE.
:)*

Undécimo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 17/03/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna la retroalimentación del borrador del PC.

Hola, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío la revisión. Voy muy justa de tiempo, así que solo he revisado los apartados nuevos (las muestras no las he mirado porque ya las revisé).

*Un abrazo,
Silvia*

Duodécimo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 17/05/10:

En este mensaje la tutora envía a la alumna el informe de valoración del PC.

Hola de nuevo, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío el informe del Portafolio del Certificado. Cualquier duda, me dices.

*Un abrazo,
Silvia*

ANEXO XLV – MENSAJES ENVIADOS POR LA COORDINADORA DEL PROGRAMA DURANTE EL PERÍODO DE ELABORACIÓN DEL RESTO DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se muestran los mensajes¹ que la coordinadora del programa envió a todos los alumnos a través del foro de coordinación durante el período de elaboración del resto del Portafolio del Certificado en el orden en que lo hizo:

Primer mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 16/02/10:

Hola a todos/as,

Os escribo para que no os olvidéis de ir trabajando en la elaboración de vuestro portafolio, aunque me consta que no estáis ociosos intentad encontrar algún hueco. Si tenéis alguna duda, podéis consultarla a vuestros tutores o a mí misma y estaremos encantados de poder ayudaros.

Segundo mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 23/02/10:

Hola a todos/as,

Algunos de vosotros me habéis escrito solicitando una ampliación en el plazo de entrega del Portafolio del período del Certificado, para que no haya diferencias entre unos y otros creo que lo más justo es ampliar el plazo a todos. Así, la nueva fecha de entrega es el día 14 de marzo.

Aprovecho la oportunidad para insistir en que si alguno de vosotros tiene alguna duda o problema con la elaboración de su portafolio que no lo heaya podido resolver su tutor que me lo comunique para que intentemos buscar soluciones.

Saludos,

Vicenta

Tercer mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 25/02/10:

Hola S²,

El portafolio se ha de ir entregando al tutor para que este vaya revisando el trabajo que estamos realizando para poder obtener una visión "desde fuera" del proceso de formación que estamos llevando a cabo. Es por eso por lo que se han hehco coincidir las diferentes entregas con los finales de los tres períodos de formación (Certificado, Posgrado y Máster); de ese modo nos aseguramos que todos los alumnos están siguiendo un buen ritmo de trabajo, van trabajando en su portafolio al mismo ritmo que cursan las diferentes asignaturas y no lo dejan para el final, en cuyo caso el portafolio pierde todo su sentido.

Si necesitas más informaición, no dudes en preguntármela.

¹ Se mantienen los errores tipográficos cometidos por la coordinadora en la escritura.

² Se salvaguarda la identidad de la alumna.

Cuarto mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 12/03/10:

Hola a todos/as,

Algunos de los participantes en el curso (tutores y alumnos) han tenido problemas de conexión a la red esta semana, otros andan algo desbordados terminando alguna asignatura y otros por cuestiones personales han tenido problemas para organizarse y llegar a tiempo con la entrega del portafolio. Es por todo ello que he pedido a M.Carmen que deje abierta la posibilidad de entregar al portafolio hasta el próximo fin de semana.

Sé que algunos habéis tenido que correr mucho para poder llegar a tiempo y entregarlo dentro del plazo establecido, pero también es verdad que estamos intentando satisfacer las peticiones que nos hacéis llegar. Espero que esta prórroga sea la última, más que nada porque los alumnos de posgrado y máster ya han empezado otra asignatura y creo que deberíais centraros ahora en ella.

Espero que podáis disfrutar de la nueva asignatura de gramática,

Vicenta

ANEXO XLVI – ACTIVIDAD DE FORO QUE LA TUTORA ORGANIZA EN RELACIÓN CON EL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO: MENSAJES Y EJEMPLOS DE REFLEXIONES

La tutora organiza una actividad de puesta en común en el foro para todos los alumnos que tiene asignados en el portafolio con el fin de ayudarles a enfocar mejor la reflexión. Esta consiste en que a partir de las dos reflexiones reales que les envía, pertenecientes a alumnos de ediciones anteriores, recapaciten y pongan en común cuál creen que cumple de manera más adecuada con la filosofía del portafolio. A continuación en primer lugar se muestran los mensajes que la tutora y los alumnos intercambian y, posteriormente, las reflexiones que deben analizar.

I. MENSAJES INTERCAMBIADOS

Primer mensaje enviado por la tutora a los alumnos al foro el 02/03/10:

Estimad@s, alumn@s de Portafolio.

Os escribo para comentaros que en la revisión que estoy llevando a cabo de los borradores que me estáis enviando sobre el Portafolio me he dado cuenta de que os está costando un poco entender qué se espera que plasméis en el apartado "Reflexión" (de cada una de las muestras). Por este motivo, se me ha ocurrido que una buena manera de ayudaros puede ser que entre todos decidamos cuál de las dos reflexiones que os adjunto a este correo y otro posterior cumple con más acierto con los objetivos del Portafolio y por qué.

¿Qué os parece?

¡Venga! ¡Ánimo!

Un abrazo,

Silvia

Segundo mensaje enviado por la tutora a los alumnos mediante el correo el 03/03/10:

Estimad@s, alumn@s de Portafolio.

Os escribo para comentaros que en la revisión que he llevado a cabo de los borradores de Portafolio que algunos de vosotros ya me habéis enviado me he dado cuenta de que os está costando un poco entender cómo abordar la reflexión sobre cada una de las muestras. Por este motivo, he solicitado, con el fin de poder debatir conjuntamente sobre el tema, que nos abran un foro exclusivo para nosotros en el aula "Metodología del español como LE", dentro de la sección de "Portafolio".

Si lo consultáis, veréis que os he enviado dos reflexiones reales llevadas a cabo por alumnos de otras ediciones sobre una experiencia / muestra que les resultó especialmente interesante. La idea es que las leáis y pongáis en común cuál de las dos consideráis que cumple de manera más adecuada con la filosofía del portafolio (se acerca más al tipo de reflexión que se espera que realicéis) y por qué.

Cualquier duda, me decís.

¡Ánimo!

Silvia

Mensaje enviado por uno de los alumnos al foro el 03/03/10:

Hola a todos/as:

Creo que las muestras enviadas nos pueden ayudar mucho a enfocar la tarea del portafolio. Tal como yo las veo, de manera breve y sintética, creo que las muestras se caracterizan por lo siguiente:

- reflexión 1: se centra más en el análisis de los contenidos de aprendizaje llevados a cabo*
- reflexión 2: además de mencionar los contenidos aprendidos, se centra más en cómo han incidido en su actuación personal, de manera que la persona intenta definir en qué parte del proceso de cambio se encuentra desde una actuación previa, y cómo se proyecta hacia el futuro*

Imagino que el modelo de reflexión que se nos pide es la segunda. A ver qué opináis los demás.
Z

Mensaje enviado por Lafayette al foro el 04/03/10:

Hola!

Después de leer las dos reflexiones, estoy con Isabel que el modelo de reflexión que deberíamos incluir en el portafolio es el segundo.

Yo, personalmente, me he dedicado a plasmar los conocimientos que he ido añadiendo a mi "maleta de profesora ELE" pero la verdad es que me doy cuenta de la carencia de reflexión y paralelismos con mi experiencia personal.

La verdad es que me ha sido muy útil poder ver ambos trabajos para entender hacia dónde se supone que debe ir encaminado mi trabajo.

Mensaje enviado por uno de los alumnos al foro el 07/03/10:

Hola a todas,

Gracias por colgar las muestras, Silvia. Enseguida se ve lo que se espera de nosotros al compararlas. Me ha surgido otra duda sobre el portafolio. En el apartado de reflexión pone que debemos resumir conceptos destacados. A qué conceptos se refiere?

Gracias,

T

Tercer mensaje enviado por la tutora a los alumnos al foro el 09/03/10:

Hola, T.

En ese apartado tenéis que recoger otros conceptos, ideas o experiencias que no queden reflejados en las muestras que aportáis pero que también consideréis especialmente relevantes para vuestro proceso formativo. Y en este caso, también tenéis que argumentar por qué.

Por otra parte, T, te agradecería mucho que respondieras a lo que planteaba sobre las dos muestras y especialmente al por qué. Gracias.

Un abrazo,

Silvia

Cuarto mensaje enviado por la tutora a los alumnos al foro el 10/03/10:

Hola,

Las tres vais bien encaminadas en vuestras apreciaciones, pero ¿qué rasgos podéis observar en las muestras que os llevan a esas conclusiones?

¡Ánimo!

Silvia

Mensaje enviado al foro en respuesta a la tutora por la alumna T el 10/03/10:

Hola,

Yo creo que la mejor muestra es la 2 porque:

- el tema está muy bien introducido y delimitado*
- explica muy bien por qué ha escogido la muestra y lo que le ha aportado*
- incluye también las carencias que aún tiene y, sobre todo, dice qué va hacer para "superar" estas carencias*
- está muy bien redactado! No repite ideas, está bien estructurado... con lo que cuesta esto de redactar!*

En cambio, la primera muestra parece más bien un trabajo de curso que explica las destrezas comunicativas. No hay mucha reflexión acerca de lo que le ha aportado y de qué modo ha repercutido en su aprendizaje.

Saludos y ánimos a todas,

T

II. EJEMPLOS DE REFLEXIONES

Reflexión 1

Al realizar esta actividad individual escogí los aspectos más relevantes de la asignatura Metodología II. Los conceptos escogidos son la comprensión lectora, la expresión escrita y la corrección de textos escritos, y los escogí porque considero que la lectura y la escritura son procesos más laboriosos que el hablar y escuchar y por eso me ha fascinado más que la expresión y comprensión oral.

Me ha sorprendido agradablemente entender cómo hasta hace poco se contraponían las destrezas activas (hablar y escribir) a las pasivas (escuchar y leer). Esta visión suponía que el receptor del mensaje (oral o escrito) no participaba activamente, lo cual no es correcto, ya que el proceso de comprensión es mucho más complejo y, de hecho, la actuación del receptor es vital para dar sentido a un mensaje.

Las tres teorías sobre comprensión lectora presentan los tres modelos posibles de comprensión de un texto:

- Modelo *bottom up*: el lector va identificando sucesivamente datos en el texto, añadiéndolos a los que ya posee, hasta llegar a decodificar el mensaje.
- Modelo *top down*: se da importancia a la interpretación, al conocimiento previo que el lector tiene de lo que está leyendo.
- Modelo interactivo: este modelo supone una interacción entre el lector y el texto y entre los dos modelos anteriores.

Por lo tanto, no considero correcto contraponer las destrezas activas a las pasivas, puesto que el receptor del mensaje sí que participa activamente en la decodificación de un mensaje. Entiendo que para esta decodificación es muy importante el conocimiento previo que un alumno tiene sobre lo que está leyendo, incorporando información nueva a la conocida. Según Nunan, “*Un buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos con eficacia*”.

A mi entender, la calidad de un buen lector debería combinar el máximo de interpretación (conocimiento del mundo) y de identificación (conocimiento lingüístico). Aplicado a la comprensión lectora de una L2, un profesor deberá insistir en la transferencia de destrezas ya existentes en L1 y en escoger las estrategias de interpretación que permitan al alumno

deducir por el contexto. Esto me ha hecho recordar mis momentos de estudiante de L2 (alemán), cuando en clase trabajamos tanto la lectura intensiva como la extensiva.

En relación con el conocimiento previo que un alumno tiene de lo que va a leer, puede ayudar que el profesor dé algo de información previa general de un texto. De esta manera ayudaría a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo. También sería útil animar a los alumnos a que promuevan preguntas sobre el texto.

Otro factor importante a tener en cuenta a la hora de entrenar la comprensión lectora es, según mi opinión, la habilidad oral de los alumnos, ya que el lenguaje oral y el vocabulario configuran los cimientos sobre los cuales se construye la comprensión lectora. Por lo tanto, un alumno carente de buen vocabulario estará limitado para poder comprender mejor un texto.

En cuanto a las estrategias de comprensión lectora en el aula, considero que es necesario enseñarlas ya que queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse a textos de diferente índole. Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad...) y también facilitar la comprensión, revisión y control de lo que se lee. En actividades de lectura compartida se pueden usar las siguientes estrategias:

- Formular predicciones de lo que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas sobre el texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión. Considero que lo importante es entender que para dominar las estrategias de la comprensión lectora no es suficiente con explicarlas, hay que ponerlas en práctica. Debe haber un traspaso de control de la tarea de lectura de manos del profesor a manos del alumno, por ejemplo, mediante preguntas del tipo: ¿De qué creéis que va el texto?, ¿Alguien puede explicar qué es...?, etc. Nunca se deben convertir los alumnos en

participantes pasivos de la lectura, que no responden, sino que deben aprender a ser autónomos.

En definitiva, leer es más que un simple acto de descifrado de signos o palabras. Es un acto de razonamiento, de construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos previos del lector.

En lo referente al segundo tema seleccionado en la muestra, la expresión escrita, históricamente, los ejercicios de escritura se reducían a ejercicios de repetición, donde no había lugar para la creatividad del alumno. Pero escribir es más que formar palabras. Para dominar la escritura hay que tener una serie de actitudes y de habilidades que nos permiten comunicar nuestras ideas de forma clara y fluida. Para ello necesitamos una base gráfica, una base morfosintáctica, vocabulario, un objetivo... Todos estos aspectos son importantes, pero históricamente se ha hecho hincapié en unos u otros. Lo ideal es combinar los aspectos formales con los comunicativos ya que *“la persona que escribe debe demostrar su control sobre un número de variables simultáneamente”* (Nunan, D. El diseño de tareas para la clase comunicativa).

Las relaciones entre la lectura y la escritura que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El buen lector es caracterizado como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado, que reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El buen escritor desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o necesita saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir la copia definitiva. Pearson y Tierney aluden a las diferentes etapas que sigue un escritor: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escritor no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que

aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

Entiendo que integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir unidas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. Por ello intento incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

Frente al tratamiento tradicional del texto escrito como un producto que el alumno entrega al profesor y que éste corrige, han ido surgiendo alternativas en las que la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso en el que participan el alumno, sus compañeros y el profesor. El énfasis está en la palabra *comunicación*, porque escribir conlleva un proceso que hay que conocer para enfrentarse a cualquier texto. Trabajar en grupo es importante porque el lenguaje es un instrumento social de comunicación y debería evolucionar a través de la interacción. El trabajo en grupo implica que cada alumno tiene ideas para compartir y por lo tanto se generará un texto más completo. El profesor también tiene su participación activa en el proceso de escritura puesto que ayuda a los alumnos a desarrollar cada uno de los pasos por medio de correcciones y dándoles *feedback* que les permite saber si van por el camino correcto.

Por último, en cuanto a la corrección de textos escritos, la lectura durante el curso de este tema me ha hecho reflexionar sobre lo complicado que es corregir textos, ya que la gran cantidad de errores que se encuentran no permiten siempre corregirlo todo y hay que ser selectivo, teniendo en cuenta lo que queremos enseñar con la corrección. De hecho esos errores nos deberían servir para planificar próximas clases.

Reflexión 2

Desde el momento en que intuí que la perspectiva humanista del aprendizaje podía adecuarse a mi concepción de la enseñanza, sentí el deseo de profundizar en esta senda leyendo sobre el tema. En el marco de dichas lecturas me topé con el artículo de Adrian Underhill, resumido anteriormente, que me emocionó profundamente por dos razones: la primera, porque en su descripción de roles del profesor según la secuencia *lector-profesor-facilitador*, me vi reconocida biográficamente y este reconocimiento anuló la soledad que muchas veces he sentido como docente así como cierto sentimiento de culpa por mis primeras etapas de lectora, que me llenaban de insatisfacción; la segunda, porque sentí mi progresión en los últimos tiempos y la secuencia me ayudó a situarme exactamente dónde me encuentro ahora y a qué aspiro. En relación a esto último, los consejos de la autora para incorporar la facilitación a las clases son una guía inestimable en mi futura acción docente. A continuación me centraré en el segundo aspecto, el más directamente relacionado con mi formación y acción como profesional.

Cómo decía, el constructo teórico de la autora, entendido como algo flexible, es una ayuda inestimable en mi *formación* para reconocer en qué fase de la secuencia me sitúo. Yo diría que estoy en el paso entre profesor y facilitador, lo que no excluye que en algunos entornos tradicionales el canto de sirena del lectorado me atrapé entre sus redes. Esta localización precisa del momento en el que me encuentro profesionalmente me ayuda a ver con más claridad cómo he llegado hasta aquí, qué implica mi posición actual desde el punto de vista del rol del docente y hasta dónde quiero llegar. Es evidente que he superado una fase en la que el dominio de la materia era mi obsesión fundamental, aunque sigo considerando que necesito profundizar mis conocimientos de la lengua. Me he formado y me estoy formando en una metodología que me ha proporcionado numerosas herramientas para ejercer la acción docente, centrada en el enfoque comunicativo, pero que no excluye ideas o aportaciones de otras metodologías anteriores que aún hoy, en determinados contextos y para determinadas tareas, pueden ser útiles. Ahora mismo el máster, a través de las lecturas y del diálogo con compañeros y profesores, es un ejercicio exigente de formación en esta línea. Pero hace ya mucho tiempo, incluso desde mi fase de lectora, creo, que intuí que un buen clima de relación humana es condición sine qua non para que el proceso se lleve a cabo con éxito. Sin desatender otras posibles vías de formación profesional, ahora sé que este aspecto es el que más me interesa y en el que quiero centrar mi formación en el futuro.

Así pues, querría ser una verdadera *facilitadora*. Pero, ¿en qué consiste este *concepto*? Recuerdo que en la segunda actividad grupal de Metodología I, realizada en el chat, una compañera repitió una y otra vez este concepto sin que yo entendiera realmente su alcance. En aquel momento no hubo tiempo para solucionar mis dudas, pero retuve la palabra y la necesidad de ahondar en su significado. Ahora, a la luz de los consejos recogidos en el artículo resumido, entiendo mejor que significa ser facilitador: implica un trabajo interno continuo del docente, que se considera a sí mismo persona con una determinada manera de creer y de ser que influye en su acción docente; piensa, a su vez, que esta manera de ser es susceptible de cambio dentro y fuera del aula, por lo que percibe esta última como espacio que nos ofrece múltiples oportunidades de crecimiento personal, a partir de la interacción con nuestros alumnos; por último, dicha perspectiva anula las barreras entre alumno y profesor, puesto que todos están en un mismo barco, el del desarrollo y crecimiento personal. De esta certeza interior surgirá una empatía y un respeto profundo por los alumnos, que favorecerá una verdadera democratización del aula y un sentimiento de cohesión del grupo.

Ahora bien, una mayor comprensión del concepto de facilitador no es suficiente para mejorar mi acción docente. De hecho, creo que ni siquiera puedo afirmar que mi conocimiento de la perspectiva humanista y de dicho concepto sea suficiente después de la lectura de los artículos recogidos por Jane Arnold (2000). En base a estas *limitaciones* que refleja la muestra debo hacer dos cosas en el futuro: primero, continuar mi formación teórica al respecto, leyendo más artículos y libros relacionados, el primero de los cuales será *Libertad y creatividad en la educación* (Rogers 1996); segundo, para encaminarme activamente en la senda de la facilitación, introducir paso a paso los consejos que nos proporciona Adrian Underhill. En relación a esto último creo que la forma de escuchar es lo primero que debo trabajar, ya que de la calidad de mi escucha puede depender gran parte de la autoestima de los alumnos que perciben en mi actitud aliento e interés o, por el contrario, reprobación y aburrimiento. Por ello, voy a fijarme un programa diario de autoobservación, concentrándome algunos minutos de la clase en mi actitud al escuchar y observando cómo influye en los alumnos. Después, deberé plasmar mis percepciones en las notas que tomo tras la clase para, pasado un tiempo, analizarlas y extraer las conclusiones pertinentes.

ANEXO XLVII – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

1. MUESTRA 1: El uso de la lengua meta en el aula

La primera muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía.

El artículo analiza los distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.²

¿A partir de aquí empieza el apartado de reflexión? Debes señalarlo claramente con un título.

He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje.

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

² Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

Comentario [.1]: Lafayette, cita la obra correctamente. Tal como lo has hecho aquí está incompleta. Veo que lo haces con una nota a pie de página. Tienes que hacerlo aquí.

Comentario [.2]: ¿Con el contenido de qué asignatura/s del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?

Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.

Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel. Y no podemos obviar que hoy en día, ambos fenómenos se dan en nuestras aulas. En mi caso, como maestra en Cataluña, puedo decir que la mayoría de mis alumnos/as son plurilingües, pues hablan al menos catalán y castellano. Por otro lado, a lo largo de la última década se ha dado un importante fenómeno demográfico que nos ha comportado un nuevo contexto social, cuyas implicaciones tienen repercusión en nuestro sistema educativo. La presencia y convivencia de distintas lenguas supone el desarrollo de una educación multilingüe. Pero esto no es fácil.

¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula? Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama *aducto* o *input* y que hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”³.

Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula. Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada

Comentario [.3]: En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo. Por tanto, debe eliminar esta definición.

Comentario [.4]: ¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que pones como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?

Comentario [.5]: De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?

³ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 10 de febrero de 2010].

en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones.

En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”⁴.

En este momento, hago un inciso dado que la palabra andamiaje me lleva a pensar en las teorías interaccionistas que proponen una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua, otorgando sentido y significado a sus aprendizajes. El papel del profesor, en este caso, es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Retomando el tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso en el aula presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language

⁴ Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

Comentario [.6]: Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las asignaturas.

Aquí deberías comentar aspectos como:

Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué.

Comentario [.7]: Acorde

Comentario [.8]: Ídem.

Integrated Learning. Esta metodología implica aquellas “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo, de la cual los aprendices tienen una competencia comunicativa incipiente”⁵. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5° de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa. Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente. Por otra parte, las distintas reflexiones que me ha despertado, me han permitido, de manera inconsciente, empezar a crear unas bases que guiaran mi futuro trabajo y que ya empiezan a configurar el talante que caracterizará mis clases de español como lengua extranjera.

Comentario [.9]: Dejas esto para el final y es muy importante porque una de las razones por las que escoges esta muestra, creo yo, es porque tiene una relación directa con la experiencia más inmediata que estás teniendo actualmente en el aula. Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia. ¿En qué escuela estabas, etc.? Contexto...

Esto es realmente lo interesante de la reflexión.

¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?

Comentario [.10]: ¿Por qué fue tan positiva para ti? ¿Y para los alumnos?

Comentario [.11]: ¿Qué escuela era? ¿Dónde está? ¿Qué enfoque era?

Comentario [.12]: ¿Cómo te sentías tú?

Comentario [.13]: ¿Puedes relacionar esta reflexión con las surgidas en alguna de las tareas de Metodología? ¿Con cuál? (Ahora no recuerdo, si participaste. Quizá no).

Comentario [.14]: ¿Cuáles?

Comentario [.15]: ¿Qué reflexiones?

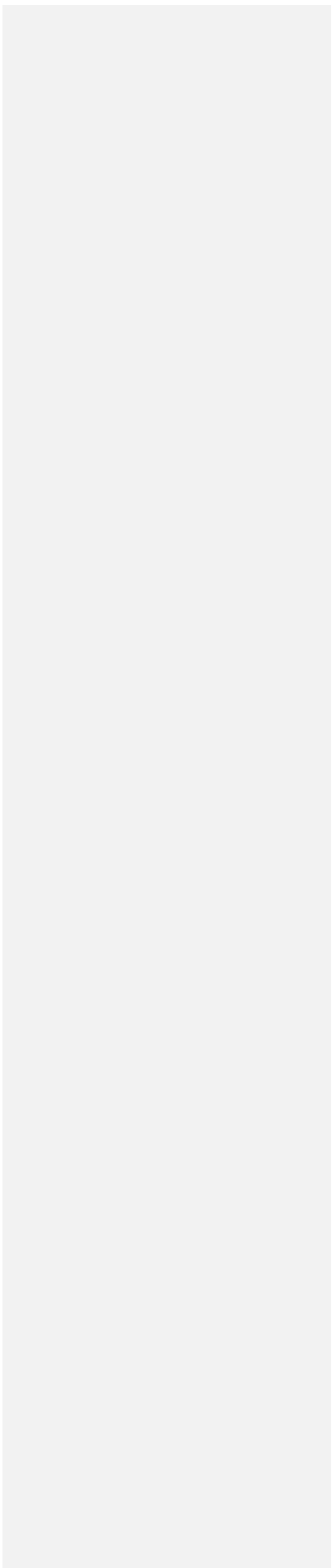
Comentario [.16]: ¿Cómo te han despertado? ¿En qué sentido? Intenta profundizar más en esto.

Comentario [.17]: ¿Qué bases son estas? Haz referencia explícita.

Comentario [.18]: ¿Cómo es este talante? Descríbelo.

⁵ Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

Lafayette, has dejado este último párrafo para el final y es el más importante. El que mejor cumple con lo que debes explicar en el Portafolio. Yo empezaría la reflexión con este apartado e iría desengranando cada una de las ideas.



ANEXO XLVIII – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL SEGUNDO BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

1. MUESTRA 1: El uso de la lengua meta en el aula

Descripción de la muestra

La primera muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía. Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de **conceptos básicos** y **metodología I**. El artículo analiza distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos. Hace hincapié en el uso de la lengua meta en el aula y da instrucciones sobre cómo gestionar este uso por parte de docentes y discentes.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.²

Reflexión

Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba.

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

² Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula).

A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas: ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?

Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”³. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Me di cuenta de que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí

³ Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula (.) implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. A esta producción se le llama aducto o *input* y hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”⁴. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua

Comentario [.1]: Yo creo que esto sobra.

Comentario [.2]: concuerda

⁴ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 10 de febrero de 2010] .

inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”⁵. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.

⁵ Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

ANEXO XLIX – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL PRIMER BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

MUESTRA 3: LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z². Ya estoy en Bellvitge*

- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*

- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*

- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle **del** que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. Z acaba de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses, no **vería** ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática

Comentario [.1]: hubiera visto

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

² Se salvaguarda la identidad del amigo.

pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.

Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito ninguno dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. "Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura."³. No es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto. Con la finalidad de detectar, dónde falló la comunicación, creo que es pertinente analizar el contexto lingüístico (cotexto), el contexto situacional y el contexto sociocultural en los que se dio el acto comunicativo.

³ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 20 de febrero de 2010] .

En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.

El contexto situacional tampoco ayudó a la comprensión del mensaje. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico, por tanto, no existía un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Así pues, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren.

El contexto que tal vez más problemas ocasionó, es el contexto sociocultural. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

El contexto influyó en la interpretación del significado pero hay otros elementos que también dificultaron el éxito del acto comunicativo. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo.

La calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), es obvio que la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada.

En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando los problemas y encontrando soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha hecho valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que los alumnos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso.

Comentario [.2]: Lafayette, todo lo que comentas aquí es lo realmente importante y lo dejas para el final...

Tienes que intentar cambiar el foco de la reflexión. A ver si me explico: tienes que poner el foco en describir cómo el análisis de esa situación ha repercutido en tu proceso formativo y no en el análisis en sí de esa situación, lo cual no quiere decir que no sea interesante. Y una manera de hacerlo es, antes de analizar la situación, explicar más detenidamente todo lo que expones en este párrafo. Nada más introduciendo este tema antes ya le estás dando más importancia.

Por otra parte, intenta resumir, por un lado el análisis que haces y, por otro, profundizar en los aspectos que recoges en este párrafo.

ANEXO L – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL SEGUNDO BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

MUESTRA 3: LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z². Ya estoy en Bellvitge*
- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*
- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*
- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. No obstante, Z acababa de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses (.) no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

² Se salvaguarda la identidad del amigo.

trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo(,) me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente **tener en cuenta** este tipo de malentendidos y analizarlos **teniendo en cuenta** la pragmática lingüística. Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs:

La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).

Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura.”³. En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el

³ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 20 de febrero de 2010] .

contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no **tubo** lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta, cumpliendo la máxima de calidad. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico

compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.

En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto (G) que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. En consecuencia, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren y a Adbe, activando sus conocimientos del mundo, le evocó la idea de hospital. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta de↓ que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos

que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.

En definitiva, me doy cuenta **de** que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del practicum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.

ANEXO LI – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL PRIMER BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

MUESTRA 2: EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X². El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?”.

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, suspendí la asignatura. Por suerte, Silvia Pueyo me pidió que hiciera una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el Portafolio.

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. Así pues, X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

² Se salvaguarda la identidad de la compañera.

Comentario [.1]: No pongas suspender porque no llegue a hacerlo. Antes de poner la nota te pedí que hicieras el trabajo. Di algo así como que te hice realizar un trabajo complementario para poder aprobar la materia porque...

Comentario [.2]: Esta justificación que haces sobre la inclusión de esta muestra en el Portafolio creo que es mejor que la incluyas en el apartado de Reflexión al principio de todo.

lo que allí sucede debe ser un valioso recurso más con el que profesor debe contar para entender los mecanismos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

La realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje. La reflexión alrededor del comentario de X, me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)³. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de “las tortugas”. Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero a la práctica no lo veo tan fácil. A mi, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivó la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada

Comentario [.3]: ¿Por qué? Explica más esta idea.

³ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

momento (necesidades subjetivas). El profesor debe ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁴, vemos que las necesidades objetivas hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. ¿Cuántas veces, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁵ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran

Comentario [.4]: Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras.

⁴ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

⁵ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en *Psicología para profesores de idiomas*, capítulo 3, páginas 55-72.

capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado de proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)

Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea al profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de los alumnos/as.

Lafayette, te falta aludir a cuestiones como: ¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente? ¿Me siento cómoda con estos planteamientos? Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica? ¿Me planteo dudas en relación a los mismos? ¿Cuáles? Etc.

Comentario [.5]: Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo.

ANEXO LII – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL SEGUNDO BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA¹ DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

MUESTRA 2: EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X². El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?”.

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el Portafolio.

X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y lo que allí sucede debe ser un valioso recurso más con el que profesor

¹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 1.

² Se salvaguarda la identidad de la compañera.

Comentario [.1]: En la que incorporé... Este uso del gerundio es incorrecto en español.

debe contar para entender los mecanismos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario, me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE

A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica-, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje.

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)³. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de “las tortugas”. Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero a la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro

Comentario [.2]: Entre sujeto y predicado nunca se pone coma.

Comentario [.3]: en

³ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

acaba de llegar al tres. Cuando uno tiene ganas de ir al baño, otro necesita que le suenen los mocos. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁴, vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las

⁴ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁵ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).

En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación **del** que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de

⁵ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en Psicología para profesores de idiomas, capítulo 3, páginas 55-72.

actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.

De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente. Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.

ANEXO LIII – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL BORRADOR DEL APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES» DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

CONCEPTOS RELEVANTES

En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia** ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.

El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio. De aquí se deriva la importancia de una práctica contextualizada de la lengua y del desarrollo de hipótesis no conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Es decir, se da un aprendizaje inductivo a partir del uso de la lengua.

En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes,

Comentario [.1]: Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente.

Por otra parte, hablas mucho en primera persona del plural y con ello creas distanciamiento respecto a los que expones. En la medida de lo posible, deberías intentar usar la primera persona del singular. YO = implicación, introspección, etc.

y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Otro concepto que ha quedado obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinzelladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Por esta razón, debemos no obviar el plurilingüismo y lo que este hecho comporta en la didáctica de ELE.

Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos **del** que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos en el Marco de Referencia que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

ANEXO LIV – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL BORRADOR DEL APARTADO «AUTOEVALUACIÓN» DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

AUTOEVALUACIÓN

Comentario [.1]: Lafayette, en este apartado, también tienes que hacer un balance de las experiencias reflexionadas en los apartados anteriores.

A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.

Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias. Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir) , también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en

cualquier acto comunicativo. Así pues, me sitúo ante un enfoque en el cual se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.

Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas. Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además **permitirá** detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se **configurarán** **los** nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.

Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.

Comentario [.2]: Ídem: si puedes, no uses formas impersonales.

ANEXO LV – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL BORRADOR DEL APARTADO «PLAN DE ACCIÓN» DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO DE LAFAYETTE

PLAN DE ACCIÓN

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, **h**echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver **c**ómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum, **↓** que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una

Comentario [.1]: Lafayette, está muy bien. No obstante, también iría bien que hicieras referencia explícita a aquellas metas que te marcas en relación directa a las muestras aportadas.

manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso (,) es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.

Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.

Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura.

En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura de, que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona (,) me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.

Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas.

Comentario [.2]: Lafayette, cometes de forma recurrente este error: entre sujeto y predicado nunca puede ir coma.

ANEXO LVI – ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN TUTORIAL EN RELACIÓN CON EL RESTO DE APARTADOS DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO¹

ÍNDICE

1.	Ayuda pedagógica recibida antes de entregar el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra.....	3
2.	Ayuda pedagógica recibida en el período comprendido entre la entrega del primer borrador de la primera muestra y la siguiente entrega, y repercusiones	13
2.1.	Mensajes enviados por la coordinadora los días 23/02/10 y 25/02/10 al foro de coordinación	14
2.2.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la primera muestra	15
2.2.1.	Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora.....	15
2.2.2.	Ayuda pedagógica recibida en el primer borrador de la primera muestra	18
2.2.3.	Puesta en común en el foro específico del portafolio sobre dos reflexiones ...	26
2.3.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la primera muestra y en el primer borrador de la segunda muestra	30
2.3.1.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la primera muestra.....	30
2.3.2.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el primer borrador de la segunda muestra	38
3.	Ayuda pedagógica recibida en el período comprendido entre el envío de la retroalimentación del B2-M1 y del B1-M2 y el envío del informe del portafolio, y repercusiones	41
3.1.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la primera muestra	41
3.1.1.	Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora.....	42
3.1.2.	Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la primera muestra.....	44
3.2.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la segunda muestra	49
3.2.1.	Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora.....	49
3.2.2.	Ayuda pedagógica recibida en el primer borrador de la segunda muestra	49
3.3.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el primer borrador de la tercera muestra	53
3.3.1.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales	53
3.3.2.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido	53
3.4.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la tercera muestra	53
3.5.	Puesta en común sobre dos reflexiones en el foro específico del portafolio	60
3.6.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la segunda muestra	60

¹ En el Anexo XII puede consultarse el análisis de la intervención tutorial y el informe analítico del apartado «Punto de partida».

3.6.1.	Efectos generales de la ayuda pedagógica.....	60
3.6.2.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador	61
3.6.3.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del segundo borrador	61
3.7.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la tercera muestra	63
3.7.1.	Efectos generales de la ayuda pedagógica.....	63
3.7.2.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador	63
3.7.3.	Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del segundo borrador	64
3.8.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la tercera muestra	67
3.8.1.	Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora.....	67
3.8.2.	Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la tercera muestra.....	69
3.9.	Ayuda pedagógica de la coordinadora.....	72
3.10.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la segunda muestra	73
3.10.1.	Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora.....	73
3.10.2.	Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la segunda muestra ..	75
3.11.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el portafolio completo	79
3.11.1.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Conceptos Relevantes».....	79
3.11.2.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Autoevaluación»	83
3.11.3.	Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Plan de acción»	86
3.12.	Repercusiones de la ayuda pedagógica recibida en la versión definitiva del portafolio	91
3.12.1.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador	91
3.12.2.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador	92
3.12.3.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador	94
3.12.4.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador	96
3.12.5.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador	99
3.12.6.	Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Plan de acción» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador	100

Durante el proceso de elaboración del resto de apartados del portafolio Lafayette cuenta con la ayuda pedagógica de:

- Los cuatro mensajes que la coordinadora del postgrado envía los días 16/02/10, 23/02/10, 25/02/10 y 12/03/10 al foro de coordinación creado para todos los alumnos del curso.
- La documentación disponible en el campus virtual.
- La ayuda y la retroalimentación que le proporciona la tutora de portafolio a través del correo y el foro creado exclusivamente para ella y los alumnos que tiene asignados en esta tarea.

Asimismo, cabe indicar que Lafayette inicia el proceso de elaboración del resto de apartados del Portafolio del Certificado con la realización de la reflexión de la primera muestra. Durante este proceso la alumna envía a la tutora dos borradores de las tres muestras que incluye finalmente en el portafolio y un borrador completo del mismo. A continuación se analiza la intervención tutorial tomando como referencia la entrega y revisión de estos borradores.

1. Ayuda pedagógica recibida antes de entregar el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra

Lafayette afronta la elaboración del primer borrador de la primera muestra con la siguiente ayuda:

- La ayuda pedagógica recibida previamente durante la elaboración del «Punto de partida» (Anexo XII).
- El material de apoyo disponible en el campus virtual (Anexo IX).
- Los tres mensajes enviados por la tutora el 22/12/09, el 04/02/10 y el 15/02/10. Los dos primeros los mandó a todos sus alumnos del portafolio a través del correo personal (Anexo XLIII); y el segundo, se lo envió exclusivamente a Lafayette en respuesta a las dudas que la alumna le planteó en el mensaje que le envió el 13/02/10 (Anexo XLIV).
- Un mensaje enviado por la coordinadora del curso el 16/02/10 al foro de coordinación (Anexo XLV).

Una vez entregado el «Punto de partida», la tutora envía un mensaje el 22/12/09 al correo personal de los alumnos que tiene asignados para indicarles cómo deben proseguir con la elaboración del resto de apartados del portafolio (Anexo XLIII). Se trata de un mensaje muy extenso mediante el cual la tutora ofrece ayuda pedagógica de la siguiente manera:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	
MENSAJE 22/12/09	
<p>LA TUTORA:</p> <p>- Informa a los alumnos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El motivo del mensaje. * La fecha de entrega del portafolio completo. * Que se va a ir poniendo en contacto con ellos. * La ubicación en el campus del documento informativo. * El número de muestras que deben incluir en el portafolio (entre 3 y 5) y que una debe estar relacionada con Metodología 1 o 2. * La extensión del apartado de las muestras. *Cuál es su función como tutora. * El Punto de partida también debe incluirse en el portafolio. <p>- Les indica:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cómo deben seguir a partir de ahora con la elaboración del resto de apartados del portafolio: deben ir trabajando a su ritmo, pueden entregarle borradores, deben seleccionar entre 3 y 5 muestras de aprendizaje. 	

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
MENSAJE 22/12/09
<p>* Cómo deben presentar las muestras (descripción breve + original).</p> <p>* Qué deben hacer en el apartado “Reflexión personal”, cómo deben orientar la reflexión y qué tono debe tener.</p> <p>- Les insta a:</p> <p>* Leer atentamente de nuevo el material de guía disponible en el campus.</p> <p>* Seguir fielmente las normas de formato, la organización del contenido y el índice que en el material de guía se establecen.</p> <p>- Les aconseja:</p> <p>* Que le manden borradores.</p> <p>* Que tengan presente que tienen que seleccionar de 3 a 5 muestras para incluir en el portafolio y anoten a lo largo del curso aquellas experiencias susceptibles de ser incluidas.</p> <p>- Les explica qué se entiende por muestra de aprendizaje y les pone ejemplos.</p> <p>- Se muestra accesible y disponible.</p>

Tabla 1.1. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la tutora en el mensaje colectivo del 22/12/09

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en estos mensajes se caracteriza por ser:

- **Informativo** (ofrece información, por ejemplo, respecto a la fecha de entrega del portafolio, su función como tutora, la localización del material de apoyo, etc.)

A continuación se muestra un ejemplo:

«Aprovecho también este mensaje para incidir en que nuestra función como tutores no es evaluar sino proporcionaros más bien un asesoramiento y apoyo estratégico para realizar esta tarea. Así, mi papel consiste en orientaros pero vosotros sois los responsables de la elaboración del trabajo. Esto quiere decir que, por ejemplo, os puedo dar algunas indicaciones sobre la selección de las muestras pero no realizaré ninguna valoración porque precisamente esta capacidad de seleccionar, discriminar y organizar la información la tenéis que potenciar vosotros mismos y será uno de los aspectos que se valorará en la comisión de evaluación (solo os orientaré)». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- **Instruccional** (les da consignas e instrucciones y consejos). Por ejemplo:

- Les indica qué deben hacer en el apartado «Reflexión personal», cómo deben orientar la reflexión y el tono que debe tener:

«Asimismo, tal como se indica en el documento que os especificaba anteriormente, a continuación del apartado “Muestras” en una sección aparte que lleva por título “Reflexión personal” deberéis sistematizar e interpretar las experiencias formativas y docentes que se derivan de las muestras aportadas. No se trata tanto de demostrar los conocimientos que habéis adquirido como de reflexionar en qué manera estos conocimientos y capacidades han repercutido en vuestro proceso de aprendizaje. Tal como os he ido comentando, no debéis perder de vista que, aunque lo leemos otras personas, este documento lo debéis elaborar para vosotras mismas. Se trata de establecer un diálogo interno con uno mismo para llegar a ser conscientes de nuestro propio proceso de aprendizaje y así poder controlarlo, planificarlo, reorientarlo, etc. En este sentido, debéis utilizar un tono formal, pero íntimo, personal, introspectivo». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- Les insta a leer atentamente de nuevo el material de guía disponible en el campus y seguir fielmente las normas de formato, la organización del contenido y el índice que en el material de guía se establecen:

«Por otro lado, os insto de nuevo a que leáis atentamente las instrucciones que se os proporcionan en el documento informativo para que os hagáis una idea bien clara de lo que se espera de vuestro trabajo. En este sentido, seguid fielmente las normas de formato que se os indican, la organización del contenido y el índice estipulado». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- Les aconseja que le manden borradores y que a lo largo del curso tengan presente que deben seleccionar entre 3 y 5 muestras de aprendizaje para incluir en su portafolio:

«Os recomiendo muy encarecidamente que lo hagáis para que luego no os veáis en la situación de que la comisión de evaluación os lo haga rehacer. De todas formas, yo también voy a ir poniéndome en contacto con vosotros para ver cómo lo lleváis». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

«Obviamente, en estos momentos, al estar en el inicio del curso, es difícil que podáis escoger todas las muestras. Pero os recomiendo que lo tengáis presente en todas las experiencias de aprendizaje en las que os veáis involucrados y toméis nota. Así después la selección os será más fácil». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- **Explicativo** (explica aspectos relacionados con la elaboración de la tarea del portafolio).

Por ejemplo, explica a la alumna qué se entiende por muestra de aprendizaje y le pone ejemplos:

«Siguiendo con este tema, os aclaro que las muestras de aprendizaje no tienen por qué ser productos finales como podría ser la realización de una actividad, sino que puede ser algo que os haya inspirado o movido en vuestro proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la lectura de algún artículo, la intervención de algún compañero en el foro, el feedback que habéis recibido sobre alguna actividad (aunque no sea muy satisfactorio), el mismo proceso de realización del portafolio como herramienta de auto(evaluación), la asistencia a un seminario o taller sobre alguno de los temas que se han tratado en la fase de certificado, etc.». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

Se muestra accesible y disponible para que los alumnos cuenten con ella si necesita su ayuda:

«Espero que este mensaje os ayude a tener una idea todavía más clara sobre el concepto del Portafolio. Pero, si tenéis alguna duda, por pequeña que sea, poneos en contacto conmigo. Es muy importante que todo esto os quede muy claro porque de ello depende que hagáis un buen uso de esta herramienta didáctica». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

Por otra parte, también resulta importante fijarse en los aspectos sobre los cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que lo hace con relación a:

- La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, papel del tutor de portafolio, localización del material guía, proceso de revisión. Seguidamente se ofrece un ejemplo:

«Durante este período podéis ir entregándome a través del correo borradores de los apartados que vayáis elaborando. Os recomiendo muy encarecidamente que lo hagáis para que luego no os veáis en la situación de que la comisión de evaluación os lo haga rehacer. De todas formas, yo también voy a ir poniéndome en contacto con vosotros para ver cómo lo lleváis». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

- La tarea misma de elaborar el portafolio:

Se da cuando la tutora ofrece ayuda para orientar la elaboración del documento (explicación del concepto de muestra de aprendizaje, enfoque de la reflexión, secciones, extensión). Sirva como ejemplo el siguiente extracto:

*«Tal como se desprende de la lectura del documento informativo sobre el Portafolio (os recuerdo que la tenéis a vuestra disposición en el espacio Portafolio: Material de Trabajo), para empezar a trabajar sobre él, lo primero que tenéis que hacer es ir seleccionado a medida que vaya avanzando el curso de **3 a 5 muestras** que consideréis representativas del avance que está experimentando vuestro proceso de aprendizaje. Este aspecto es el que debe guiar el proceso de selección. Como se os indica en la*

información, una de estas muestras tiene que estar directamente relacionada con la asignatura de **Metodología 1 ó 2.**²». (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

➤ Aspectos afectivo-emocionales:

Tiene lugar cuando la tutora se muestra accesible, disponible. Como ejemplo, véanse las muestras de más arriba respecto a las características que presenta el discurso de la tutora.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica por parte de la tutora en este primer mensaje:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	<ul style="list-style-type: none"> - Fecha de entrega del portafolio - Función del tutor/a de portafolio - Proceso de tutorización y de revisión (se va ir poniendo en contacto con los alumnos y entrega de borradores) - Localización en el CV del material de apoyo y lectura atenta de la información
	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de muestras - Extensión del apartado de «Muestras» - Formato de presentación de las muestras - Inclusión del apartado «Punto de partida» <p>II. CONTENIDO:</p> <p>ASPECTOS GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del concepto de muestras de aprendizaje - Proceso de elaboración del portafolio (selección de las muestras) <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque y tono de la reflexión.
	Aspectos afectivo-emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza - Disponibilidad

Tabla 1.2. Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la tutora en el 22/12/09.

Seguidamente, pasado un mes y medio aproximadamente desde el último contacto, la tutora retoma la elaboración del portafolio mediante el mensaje que manda el 04/02/10 a los alumnos que tiene asignados (Anexo XLIII). Se trata de un correo bastante corto a través del cual la tutora les reenvía el mensaje que les mandó el 22/12/09 y les ofrece ayuda pedagógica de la siguiente manera:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
MENSAJE 04/02/10
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informa a los alumnos de: <ul style="list-style-type: none"> * La fecha de entrega del portafolio. * El envío imprescindible de borradores para orientarles y que el trabajo sea aprobado por la Comisión Evaluadora. * La fecha límite para mandar el primer borrador (una muestra y su correspondiente reflexión): es tutora de bastantes alumnos. * Les reenvía el mensaje informativo del 22/12/09, mucho más detallado. - Les insta a: <ul style="list-style-type: none"> * Leer de nuevo el mensaje informativo que les mandó el 22/12/09.

Tabla 1.3. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la tutora en el mensaje colectivo del 04/02/10.

² La negrita es de la alumna.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser básicamente **informativo**. Ofrece información sobre la fecha de entrega del portafolio, la necesidad de que le manden borradores para que pueda revisarlos, la fecha límite para entregar el primer borrador y les reenvía el mensaje informativo que les mandó el 22/12/09. Por ejemplo:

«Además, como soy tutora de bastantes alumnos, necesito disponer de un mínimo de tiempo para revisarlos. Por eso, deberíais enviarme por lo menos el primer borrador (aunque sea una entrada y su correspondiente reflexión), como fecha límite, el **21/02/10**³». (Mensaje 04/02/10, Anexo XLIII)

En solo una ocasión la tutora varía su discurso informativo, en este caso, para pasar a uno de carácter más instruccional:

«A continuación os reenvío un mensaje informativo mucho más detallado que os envié hace un mes y medio sobre este tema. Por favor, leedlo de nuevo. Gracias⁴». (Mensaje 04/02/10, Anexo XLIII)

Además, como se muestra en la siguiente tabla, también se puede apreciar que en este mensaje la tutora centra su ayuda pedagógica solamente en aspectos relacionados con tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:

TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA		
Orientación general		
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	<ul style="list-style-type: none"> - Fecha de entrega del portafolio - Proceso de tutorización y de revisión: imprescindible entrega de borradores, fecha límite envío primer borrador, tutora de bastantes alumnos, lectura del mensaje informativo 22/12/09.

Tabla 1.4. Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la tutora en el 04/02/10.

Finalmente, antes de que la alumna entregue el primer borrador del portafolio, la tutora le manda un último mensaje el 15/02/10 (Anexo XLIV), pero esta vez únicamente dirigido a ella y en respuesta a otro que la alumna le había mandado el 13/02/10 con algunas dudas (Anexo XLIV). En su mensaje, Lafayette le pregunta a la tutora si son válidas las muestras de aprendizaje que ha seleccionado. Al respecto, la tutora le ofrece ayuda pedagógica del siguiente modo:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
MENSAJE 15/02/10
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica a la alumna qué se entiende por una muestra de aprendizaje válida. - Le insta a que: <ul style="list-style-type: none"> * Le envíe el primer borrador de la reflexión de una de las muestras para que pueda orientarla mejor. - Le ofrece confianza: <ul style="list-style-type: none"> * Le insta a que no tenga miedo y se lance para que pueda ayudarla.

Tabla 1.5. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la tutora en el mensaje personal del 15/02/10.

A partir de la información del cuadro, se puede observar que el discurso de la tutora en este mensaje se caracteriza por ser básicamente explicativo, instruccional y afectivo-emocional:

- **Explicativo** (explica aspectos relacionados con la elaboración de la tarea del portafolio). Por ejemplo, explica a la alumna qué se entiende por una muestra de aprendizaje válida:

³ La negrita es de la tutora.

⁴ El subrayado es de la investigadora.

«Cualquier muestra es válida siempre y cuando sea significativa para el proceso formativo que empezaste en el programa el 17/11 y esté relacionada con los contenidos que se han y se están trabajando durante la fase de Certificado». (Mensaje 15/02/10, Anexo XLIV)

➤ **Instruccional**

Le indica que le mande un primer borrador de la reflexión de alguna de las muestras para poder orientarla mejor:

«Te podré orientar mucho mejor si me envías el primer borrador de la reflexión de una de las muestras». (Mensaje 15/02/10, Anexo XLIV)

➤ **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

Le ofrece confianza y le anima para que entregue un primer borrador:

«No tengas miedo, lánzate y a partir de ahí vamos reconduciendo». (Mensaje 15/02/10, Anexo XLIV)

Por otra parte, a partir de esto, puede observarse que los aspectos objeto de ayuda pedagógica en este mensaje son:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	- Proceso de revisión (entrega de borradores) y orientación.
	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	CONTENIDO: ASPECTOS GENERALES: - Explicación de qué se entiende por muestra de aprendizaje válida.
	Aspectos afectivo-emocionales	- Confianza - Ánimo

Tabla 1.6. Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la tutora en el mensaje personal del 15/02/10.

A continuación se recoge en una tabla todos los aspectos sobre los cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica en los tres mensajes previos a la entrega del primer borrador de la primera muestra:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	<p><i>Mensaje 22/12/09</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecha de entrega del portafolio - Función del tutor/a de portafolio - Proceso de tutorización y de revisión (se va ir poniendo en contacto con los alumnos y entrega de borradores) - Localización en el CV del material de apoyo y lectura atenta de la información <p><i>Mensaje 04/02/10</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecha de entrega del portafolio - Proceso de tutorización y de revisión: imprescindible entrega de borradores, fecha límite envío primer borrador, tutora de bastantes alumnos, lectura del mensaje informativo 22/12/09. <p><i>Mensaje 15/02/10</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de revisión (entrega de borradores) y orientación.
	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <p><i>Mensaje 22/12/09</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de muestras - Extensión del apartado de «Muestras» - Formato de presentación de las muestras - Inclusión del apartado «Punto de partida»

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
		II. CONTENIDO: ASPECTOS GENERALES: <i>Mensaje 22/12/09</i> - Explicación del concepto de muestras de aprendizaje - Proceso de elaboración del portafolio (selección de las muestras) <i>Mensaje 15/02/10</i> - Explicación de qué se entiende por muestra de aprendizaje válida. REFLEXIÓN: <i>Mensaje 22/12/09</i> - Enfoque y tono de la reflexión.
	Aspectos afectivo-emocionales	<i>Mensaje 22/12/09</i> - Confianza - Disponibilidad <i>Mensaje 15/02/10</i> - Confianza - Ánimo

Tabla 1.7. Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la tutora en los mensajes 22/12/09, 04/02/10 y 15/02/10

Asimismo, antes de que Lafayette entregue el primer borrador, también recibe ayuda pedagógica a través del mensaje que la coordinadora manda a todos los alumnos en el foro el 16/02/10 (Anexo XLV) para recordarles que deben ir trabajando en la elaboración del portafolio. En este mensaje la coordinadora hace lo siguiente:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
MENSAJE 16/02/10
LA COORDINADORA: - Informa a los alumnos de que deben recordar ir trabajando en la elaboración del portafolio. - Les aconseja buscar un hueco. - Se muestra accesible y cercana para atender cualquier duda, tanto en su nombre como en el de los tutores.

Tabla 1.8. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la coordinadora en el mensaje del 16/02/10.

Es decir, ofrece ayuda pedagógica sobre los siguientes aspectos:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	- Organización de la elaboración del portafolio (deben ir trabajando y buscar un hueco).
	Aspectos afectivo-emocionales	- Accesibilidad / disponibilidad - Cercanía

Tabla 1.9. Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora en el mensaje del 16/02/10.

Por otra parte, como apoyo pedagógico previo a la entrega del primer borrador del portafolio, los alumnos también cuentan con el material de apoyo disponible en el campus virtual. Como ya se indicó en el análisis de la intervención tutorial en relación con el «Punto de partida» (Anexo XII), mediante este documento se les proporciona información, indicaciones y explicaciones que actúan

como guía para la elaboración del portafolio. A continuación se muestran algunos extractos que lo ejemplifican (para consultar el documento completo, véase el Anexo IX):

3. La selección de muestras

En el mundo educativo, el portafolio se utiliza tanto en la formación inicial como en la permanente. En nuestro caso, el portafolio irá estrechamente ligado a programa que hemos desarrollado.

*De esta manera, el **número de muestras** seleccionadas en cada etapa del programa formativo será el siguiente:*

– Certificado: de tres a cinco muestras (una de las cuales debe estar relacionada con la asignatura de Metodología).

– Postgrado: de tres a cinco muestras de los períodos formativos Certificado y Postgrado, más una muestra relacionada con el Practicum.

– Master: de tres a cinco muestras de todos los períodos formativos del Master, más Practicum y Memoria.

Las muestras seleccionadas deberán, por un lado, relacionarse con los objetivos de las asignaturas dentro del período del programa correspondiente, y por otro, reflejar la capacidad del titular del portafolio para seleccionar, discriminar y organizar la información. Al mismo tiempo, la reflexión sobre las muestras seleccionadas deberá reflejar el proceso de formación y crecimiento profesional.

Ejemplo de material de apoyo I

4. Estrategias para la selección de las muestras

La gestión del portafolio desarrollará unas estrategias de gran importancia tanto para la formación de los estudiantes como para la selección de personal en el mundo laboral.

*No se trata sólo de hacer patente la **capacidad de seleccionar, discriminar y organizar** la información de un portafolio personal, ni tampoco del **valor intrínseco** de las muestras incluidas en él; se trata sobre todo de mostrar la **capacidad de reflexionar críticamente** sobre esas muestras, tanto en su conjunto como en cada una de ellas, y de hacer posible una **valoración de la calidad** de esa reflexión.*

*Así, por ejemplo, una muestra puede elaborarse a partir del comentario crítico de un profesor sobre un trabajo realizado; este comentario puede haber provocado en el formando un proceso de revisión y transformación de conceptos y actitudes sobre un determinado tema. En un enfoque evaluativo tradicional, ese comentario crítico podría verse como algo negativo; desde esta perspectiva reflexiva, en cambio, se convierte en un **elemento formativo**, que impulsa el crecimiento del formando. El conjunto del comentario del profesor, la reflexión crítica del formando, y la eventual reformulación del trabajo objeto de comentario, constituye una muestra perfecta para ser incluida en el portafolio.*

*Una de las características del portafolio es que se pueden ir añadiendo nuevas muestras a las ya existentes, transformar las ya incorporadas, y también pueden sacarse otras de él definitivamente; es decir, en la configuración del portafolio se van realizando los cambios pertinentes que vayan **mostrando una evolución formativa y sean reflejo de los conocimientos y habilidades** del formando.*

En un principio, el portafolio no debe ser un instrumento sólo para ser evaluado al final de cada período. Así se quiere fomentar la gestión del mismo de una manera continuada. Para ello, dispondremos de un espacio virtual en el campus donde el alumno pueda ir colgando sus trabajos y construyendo su portafolio. Este espacio será privado y sólo podrán acceder a él el interesado y el tutor del Master que le haya sido asignado. Terminado el período del curso, el alumno podrá escoger las muestras más representativas para que le sea evaluado su portafolio.

Ejemplo de material de apoyo II

Estos extractos constatan que en este documento se combina un discurso explicativo (estrategias para la selección de muestras, tipo de muestras, qué se entiende por portafolio), instruccional e informativo (muestras que deben incluirse y características que deben tener).

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los aspectos que son objeto de ayuda pedagógica en el material de apoyo disponible en el campus virtual:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	<ul style="list-style-type: none"> - Fechas de entrega - Procedimiento y criterios de evaluación - Objetivos del portafolio
	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	I. ASPECTOS FORMALES: <ul style="list-style-type: none"> - Número de muestras - Apartados y extensión II. CONTENIDO: ASPECTOS GENERALES: <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del concepto de portafolio y de muestra - Estrategias para la selección de las muestras REFLEXIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión

Tabla 1.10. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada en el material de apoyo disponible en el campus virtual.

Por último, para finalizar, a continuación se incluye una tabla en la que de forma resumida se recogen las características de la ayuda pedagógica que Lafayette recibe antes de la entrega del primer borrador de la primera muestra del portafolio y las cuales se acaban de analizar en este apartado:

AYUDA PEDAGÓGICA				
Prevía a la entrega del primer borrador de la primera muestra del portafolio				
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS				
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo Instruccional Explicativo Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN GENERAL	COORDINADORA	Mensaje enviado al foro específico: 16/02/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ⁵ ; organización PT. - Aspectos afectivo-emocionales	- Informa sobre: deben ir trabajando el PT. - Aconseja buscar un hueco para trabajar en el PT. - Se muestra accesible, disponible y cercana.
	MATERIALES DE GUÍA	Campus virtual	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT: fechas entrega, evaluación, etc. - Tarea de elaborar actividad académica PT: contenidos, apartados, extensión, enfoque.	- Se ofrece información general sobre el portafolio: fechas de entrega, criterios de evaluación, objetivos, etc. - Se dan indicaciones sobre aspectos relacionados con el portafolio: extensión, número de muestras, temas que deben tratarse, enfoque de la reflexión.
	TUTORA	Mensajes previos al proceso de revisión de borradores: Grupal: 22/12/09 y 04/02/10 Personal: 15/02/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT: localización materiales, función tutora, fecha entrega, proceso revisión, etc. - Tarea de elaborar actividad académica PT: concepto reflexión, apartados, extensión etc. - Aspectos afectivo-emocionales	- Explica: 22/12/09 * Qué se entiende por muestra de aprendizaje y pone ejemplos. 15/02/10 * Qué se entiende por muestra aprendizaje válida. - Indica: 22/12/09 * Cómo seguir con PT. * Cómo presentar muestras. * Qué hacer RP ⁷ , cómo orientar reflexión y tono. - Insta: 22/12/09 * Leer con atención materiales guía. * Seguir normas formato; organización contenido e índice establecido. 04/02/10 * Leer mensaje 22/12/09. 15/02/10 * Enviar borrador para orientarla mejor. - Aconseja: 22/12/09 * Mandar borradores * Anotar durante el curso experiencias para incluir en PT. 22/12/09 - Se muestra accesible y disponible. 15/02/10 - Da confianza para que se lance.

Tabla 1.11. Ayuda pedagógica previa a la entrega del primer borrador de la primera muestra del portafolio

⁵ PT = Portafolio

⁶ PP = Punto de Partida

⁷ RP = Apartado "Reflexión Personal"

Como puede observarse en la tabla, antes de entregar el primer borrador de la primera muestra del portafolio, Lafayette recibe ayuda pedagógica sobre los siguientes temas:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: función del tutor/a de portafolio, fechas de entrega, envío y proceso de revisión de borradores, localización del material de apoyo.
- La elaboración de la actividad académica del portafolio: concepto de muestra de aprendizaje en el marco del portafolio, contenidos, enfoque y tono de la reflexión, apartados, extensión, etc.
- Aspectos afectivo-emocionales: confianza, cercanía, etc.

Al respecto, merece destacarse que la ayuda que la alumna recibe en relación con la elaboración de la actividad académica del portafolio le viene dada por el material de apoyo y por la tutora. La coordinadora no ofrece este tipo de apoyo y se centra principalmente en proporcionar ayuda de forma general a todos los estudiantes respecto a la planificación, la gestión y la organización de la actividad en sí. Aspecto que refleja, en coherencia con su papel de coordinadora, un rol más de gestión.

Por otra parte, respecto a la ayuda pedagógica que en estos momentos proporciona la tutora, cabe resaltarse los siguientes aspectos: es el único agente que ofrece la ayuda de manera individualizada⁸; esta ayuda está relacionada prácticamente con todos los temas que se acaban de exponer; actúa como gestora y guía, y proporciona un sustento afectivo-emocional muy relevante, como ya se ha comentado anteriormente.

Con todo esta ayuda pedagógica que se acaba de analizar, Lafayette manda a la tutora el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra⁹ el 18/02/10 (para consultar el documento y el análisis del mismo, véanse los Anexos XV y XVI). El proceso de revisión y retroalimentación que se inicia en este momento se aborda y analiza en el siguiente apartado.

2. Ayuda pedagógica recibida en el período comprendido entre la entrega del primer borrador de la primera muestra y la siguiente entrega, y repercusiones

Durante el período que va desde que Lafayette entrega a la tutora el primer borrador de la primera muestra (el 18/02/10) hasta que vuelve a entregarle otros borradores (el 08/03/10: B2-M1 y B1-M2), Lafayette recibe la siguiente ayuda pedagógica:

- Los dos mensajes enviados por la coordinadora el 23/02/10 y el 25/02/10 al foro de coordinación.
- La retroalimentación que la tutora le ofrece el 01/03/10 en relación con el primer borrador de la primera muestra del portafolio.
- Y la puesta en común que la tutora promueve en el foro específico de sus alumnos de portafolio con el fin de que estos reflexionen sobre cuál de las dos reflexiones que adjunta consideran que es más adecuada.

⁸ Aunque en este caso solo proporciona ayuda personalizada a través del mensaje del 15/02/10, puesto que el contenido de los mensajes del 22/12/09 y del 02/02/10 son iguales para todos los alumnos del portafolio que tiene asignados en la edición 2009-2010. La ayuda que ofrece a continuación a lo largo del proceso de seguimiento y revisión del trabajo realizado por la alumna, como se verá más adelante, sí que se puede afirmar que es individualizada y personal.

⁹ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

A continuación se presenta el análisis de esta ayuda organizada en diferentes subapartados en función del agente que lo proporciona y la manera en que lo hace:

2.1. Mensajes enviados por la coordinadora los días 23/02/10 y 25/02/10 al foro de coordinación

Los días 23/02/10 y 25/02/10, a través del foro de coordinación, la coordinadora proporciona ayuda pedagógica de orientación general a todos los alumnos. El segundo mensaje se origina en respuesta a la consulta de una alumna, pero al ser la comunicación pública en el foro, la ayuda que la coordinadora brinda a la estudiante es compartida por todos. Para ello, hace lo siguiente (véanse los mensajes en el Anexo XLV):

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	
MENSAJE 23/02/10	MENSAJE 25/02/10
<p>LA COORDINADORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informa a los alumnos de que se amplía la fecha de entrega del portafolio y cuál es la nueva. - Se muestra disponible para atender cualquier duda sobre el portafolio que los alumnos no puedan resolver con su tutor/a. 	<p>LA COORDINADORA:</p> <p>En respuesta al mensaje que una alumna plantea sobre el portafolio en el foro de coordinación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informa a la alumna sobre por qué las entregas de los tres portafolios del máster se han hecho coincidir con la fase final de los tres períodos de formación del máster (certificado, postgrado y máster). - Se muestra disponible al decirle directamente a la alumna que si necesita más información, no dude en preguntarle.

Tabla 2.1. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la coordinadora en los mensajes del 23/02/10 y el 25/02/10

Por tanto, a partir de lo que hace la coordinadora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

➤ Informativo

Por ejemplo, ofrece información sobre la nueva fecha de entrega del portafolio:

«Algunos de vosotros me habéis escrito solicitando una ampliación en el plazo de entrega del Portafolio del período del Certificado, para que no haya diferencias entre unos y otros creo que lo más justo es ampliar el plazo a todos. Así, la nueva fecha de entrega es el día 14 de marzo». (Mensaje 23/02/10, Anexo XLV)

➤ Afectivo-emocional

La coordinadora se muestra disponible y dispuesta a ayudar. Se ofrece para aclarar cualquier duda que los alumnos puedan tener acerca del portafolio y para proporcionarles la información que necesiten. Por ejemplo:

«Aprovecho la oportunidad para insistir en que si alguno de vosotros tiene alguna duda o problema con la elaboración de su portafolio que no lo haya¹⁰ podido resolver su tutor que me lo comunique para que intentemos buscar soluciones». (Mensaje 25/02/10, Anexo XLV)

Así pues, como puede observarse, la coordinadora ofrece ayuda pedagógica relativa a la tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio, y a aspectos afectivo-emocionales.

¹⁰ El error tipográfico es de la coordinadora.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica por parte de la coordinadora:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	- Ampliación de la fecha de entrega del portafolio. - Nueva fecha de entrega de portafolio. - Motivo por el cual las entregas del portafolio I, II y III coinciden con las fases finales de los tres periodos del curso (certificado, postgrado y máster).
	Aspectos afectivo-emocionales	- Disponible y dispuesta a ayudar.

Tabla 2.2. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la coordinadora en los mensajes 23/02/10 y 25/02/10.

2.2. Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la primera muestra

La tutora ofrece ayuda pedagógica a Lafayette en relación con el primer borrador de la primera muestra a través de dos medios diferentes:

- El correo en el que manda el 01/03/10 la retroalimentación (Anexo XLIV).
- En el texto del borrador (Anexo XLVII) mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word*; añadiendo directamente observaciones en el propio texto resaltadas en amarillo; y corrigiendo el uso de un signo de puntuación, poniéndolo entre paréntesis y resaltándolo en azul.

A través de ambos medios la tutora proporciona a la alumna retroalimentación exclusivamente relacionada con el trabajo que la alumna ha realizado en el primer borrador de la primera muestra, aunque esta ayuda le ayuda a enfocar la reflexión sobre las otras muestras.

2.2.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Como se acaba de comentar, en el mismo mensaje en el que la tutora manda a la alumna el 01/03/10 la retroalimentación sobre el primer borrador de la primera muestra también le hace algunas observaciones sobre el trabajo realizado. A continuación, en la siguiente tabla se detalla qué hace la tutora en este mensaje para ofrecer retroalimentación a la alumna:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1 – MUESTRA 1 MENSAJE 01/03/10
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informa a la alumna de que le adjunta la revisión del borrador 1 de la muestra 1 y observaciones que le ayudarán a entender lo que se le pide que haga. - Se disculpa y se justifica por no haberle enviado antes la retroalimentación. - Le explica cómo debe enfocar la reflexión sobre la muestra. - Le plantea preguntas para ayudarle a guiar la reflexión. - Le insta a rehacer la reflexión y a que se la envíe de nuevo para que la pueda revisar otra vez. - Se muestra accesible y disponible.

Tabla 2.3. Ayuda pedagógica de orientación específica proporcionada por la tutora en el mensaje del 01/03/10

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Informativo**

Por ejemplo:

- Informa a la alumna de que adjunta en el mensaje la revisión de la muestra y sobre por qué no se la ha enviado antes:

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

- Informa sobre las observaciones que encontrará en el documento:

«En el documento revisado que te adjunto encontrarás algunas observaciones que espero que te ayuden a entender lo que se te pide». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

➤ **Explicativo e indagador**

Explica a la alumna cómo debe enfocar la reflexión de la muestra y le plantea preguntas que le sirvan de guía:

«Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de esponder¹¹ conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

➤ **Instruccional**

Le insta a que rehaga la reflexión y a que se la vuelva a mandar para revisarla de nuevo:

«Rehaz la reflexión a partir de ellas¹² y envíamelo para pueda volver a revisarlo». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

➤ **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional). Por ejemplo:

- Se muestra accesible y disponible:

«Cualquier duda, me dices» (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

- Se muestra empática al considerar que quizá la alumna estaba ansiosa por recibir la retroalimentación y se disculpa por no haberlo hecho antes:

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que¹³ he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo.» (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

La tutora emplea un tono cercano, directo y coloquial a través del cual mantiene un diálogo de tú a tú con la alumna. Esto se aprecia especialmente por el uso de expresiones como *estar a tope*; de palabras e interpelaciones propias del discurso oral (*pues, ¿no es así?*) y por las disculpas que le expresa por no haberle enviado antes la revisión. Sin embargo, también se observa una relación jerarquizada cuando en su rol de experta le da instrucciones en imperativo sobre cómo debe proceder en la reflexión. A través del discurso que profiere

¹¹ El error tipográfico es de la tutora.

¹² Las observaciones que le hace en el primer borrador de la primera muestra.

¹³ El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la tutora se disculpa y, por tanto, se muestra empática.

manifiesta un trato con la alumna equilibrado entre el apoyo afectivo que es necesario facilitarle para realizar este tipo de trabajo y la posición dominante que ocupa como asesora.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en los aspectos sobre los cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que lo hace con relación a:

- La tarea misma de elaborar el portafolio:

— **Contenido:**

Cómo enfocar la reflexión:

«Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así [...]». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

Esta ayuda que consiste en guiar a la alumna en cómo enfocar la reflexión es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el primer borrador.

- La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:

En el mensaje foco de análisis, la tutora ofrece ayuda en tres ocasiones respecto al proceso de revisión del borrador de la muestra: al informar a la alumna sobre el documento que le adjunta y sobre las observaciones que le hace en este; y al instarle a enviarle un segundo borrador:

«Rehaz la reflexión a partir de ellas¹⁴ y envíamelo para pueda volver a revisarlo». (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

En los tres casos la ayuda que proporciona la tutora es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1.

- Aspectos afectivo-emocionales:

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

¹⁴ Las observaciones que le hace en el primer borrador de la primera muestra.

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación Borrador 1 – Muestra 1
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de elaborar el portafolio	CONTENIDO: - Enfoque de la reflexión
	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	PROCESO DE REVISIÓN: - Documento adjunto - Observaciones - Entrega segundo borrador
	Aspectos afectivo-emocionales	- Disponibilidad - Empatía

Tabla 2.4. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje del 01/03/10

2.2.2. Ayuda pedagógica recibida en el primer borrador de la primera muestra

La tutora emplea tres procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (Anexo XLVII):

- En 18 ocasiones mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de texto *Word*.
- Dos veces en el mismo cuerpo del texto, resaltando la observación en amarillo.
- Y una vez corrige el uso de un signo de puntuación, poniéndolo entre paréntesis y resaltándolo en azul.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador de la primera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1 – MUESTRA 1
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica a la alumna qué debe y no debe hacer en el portafolio (contenido) y cómo debe enfocar la reflexión en el portafolio. - Le da consignas y / o consejos y le hace sugerencias en relación con el contenido (cuestiones que debe eliminar, comentar, describir, profundizar) y respecto a aspectos formales de la presentación de la muestra y su correspondiente reflexión. - Le plantea preguntas para que complete la información que falta en la parte de presentación de la muestra, para que le resuelva la duda de dónde empieza estrictamente la reflexión y para estimular su proceso reflexivo. - Sanciona distintos aspectos del trabajo de la alumna: relacionados con el contenido y el formato. - Le corrige el uso incorrecto de una coma.

Tabla 2.5. Ayuda pedagógica de orientación específica proporcionada por la tutora en el borrador de la reflexión sobre la primera muestra.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador de la primera muestra se caracteriza por ser:

- **Explicativo** (explica y realiza aclaraciones, observaciones y apreciaciones sobre cuestiones relativas a la elaboración de la tarea del portafolio: el contenido y cómo enfocar la reflexión). Por ejemplo:

«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo [...]». (Extracto del comentario 3 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. [...]». (Extracto del comentario 6 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Dejas esto para el final y es muy importante porque una de las razones por las que escoges esta muestra, creo yo, es porque tiene una relación directa con la experiencia más inmediata que estás teniendo actualmente en el aula. [...]». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Lafayette, has dejado este último párrafo para el final y es el más importante. El que mejor cumple con lo que debes explicar en el Portafolio. [...]». (Segunda observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

- **Instruccional** (da consignas y/o consejos y hace sugerencias sobre aspectos relacionados con la elaboración del portafolio: contenido y formato). Por ejemplo:

— Respecto al contenido del portafolio:

« [...] Por tanto, debe¹⁵ eliminar esta definición». (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Aquí deberías comentar aspectos como:

Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué». (Extracto del comentario 6 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Intenta profundizar más en esto». (Extracto del comentario 16 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Haz referencia explícita». (Extracto del comentario 17 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Descríbelo ». (Extracto del comentario 18 insertado en el texto, Anexo XLVII)

— Respecto al formato de la presentación de la muestra y su reflexión:

«Lafayette, cita la obra correctamente. [...] Veo que lo haces con una nota a pié¹⁶ de página. Tienes que hacerlo aquí». (Extracto del comentario 1 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título¹⁷». (Primera observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

Para dar consignas o consejos y hacer sugerencias, la tutora emplea los siguientes recursos lingüísticos:

- La perífrasis de obligación *deber* + infinitivo (-no- debes...)
- El imperativo
- El condicional (*Yo empezaría...*)

Utiliza el imperativo y la perífrasis de obligación *deber* + infinitivo para indicar a la alumna que debe realizar algo de forma obligatoria. Por otra parte, recurre a fórmulas más suaves y menos impositivas como el condicional, las cuales dejan la decisión final en manos de la alumna, para dar consejos o sugerir. En última instancia, ella es quien debe responsabilizarse de su portafolio.

¹⁵ En realidad, el verbo debería ir en segunda personal del singular. Se trata de un error tipográfico de la tutora.

¹⁶ El error ortográfico es de la tutora.

¹⁷ El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora da una consigna a la alumna sobre un aspecto formal.

➤ **Indagador** (plantea preguntas con diferentes objetivos)

- Para que la alumna complete la información correspondiente a la presentación de la muestra:

«¿Con el contenido de qué asignatura/a del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?». (Comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLVII)

- Para que le resuelva una duda:

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? [...]». (Primera observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

- Para estimular determinados procesos reflexivos / cognitivos en la alumna. Por ejemplo:

- La focalización de la atención, la observación y el análisis de aspectos concretos de una determinada experiencia pasada de manera detenida (aportaciones, aprendizajes, conocimientos):

«[...] Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia. ¿En qué escuela estabas, etc.? Contexto.

Esto es lo realmente interesante de la reflexión.

¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Por qué fue tan positiva para ti? ¿Y para los alumnos?». (Comentario 10 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Qué escuela era? ¿Dónde está? ¿Qué enfoque era?». (Comentario 11 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo te sentías tú?». (Comentario 12 insertado en el texto, Anexo XLVII)

- La focalización de la atención, la observación y el análisis de aspectos concretos de la experiencia que pone de relieve la muestra aportada (aportaciones, aprendizajes, conocimientos):

«¿Cuáles?». (Comentario 14 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Qué reflexiones?». (Comentario 15 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo te han despertado? ¿En qué sentido? [...]». (Extracto del comentario 16 insertado en el texto, Anexo XLVII)

En los comentarios 14, 15 y 16 la tutora le pregunta a la alumna cuáles son esos conceptos trabajados en el curso que la lectura del artículo de Nussbaum¹⁸ (primera muestra incluida en el portafolio) le ha permitido revisar y profundizar; y qué reflexiones le ha despertado, cómo y en qué sentido.

«¿Qué bases son estas? [...]». (Extracto del comentario 17 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo es este talante? [...]». (Extracto del comentario 18 insertado en el texto, Anexo XLVII)

En los comentarios 17 y 18 la tutora le pregunta a Lafayette cómo son las bases que está empezando a crear a partir de las reflexiones que le ha despertado la lectura del artículo de Nussbaum¹⁹ y que dice que guiarán su futuro trabajo; y cómo es ese talante

¹⁸ Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 395.

¹⁹ Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 395.

que esas bases también están ayudándole a configurar y que caracterizará sus clases de español lengua extranjera.

- Proceso cognitivo de recuperación y construcción de sucesos:

«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? [...]». (Comentario 5 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo XLVII)

« [...] ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? [...]». (Comentario 6 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo XLVII)

- La puesta en relación de lo que comenta con su proceso formativo, ideas, experiencias, teoría y práctica:

«¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que pones como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?». (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Este es el tipo de estrategia pedagógica discursiva, la indagadora, a la que con mayor frecuencia recurre la tutora: al planteamiento de preguntas que favorezcan y guíen la reflexión de la alumna. Por este motivo, resulta apropiado detenerse un poco en analizar el tipo de preguntas que formula. Se trata de preguntas abiertas que no admiten un sí o no por respuesta sino que invitan a la alumna a razonar o justificar, describir, relacionar o analizar los diferentes aspectos que se plantean. Algunas apelan a la memoria, para evocar el pasado en el presente. Por ejemplo, este es el caso en que la tutora plantea preguntas que buscan que la alumna centre la atención, observe y analice aspectos concretos de una determinada experiencia pasada (aportaciones, aprendizajes, conocimientos):

«¿Qué escuela era? ¿Dónde está? ¿Qué enfoque era?». (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Asimismo, también se detecta un caso de evocación del presente en el futuro cuando la tutora pregunta a la alumna de qué manera considera que los conocimientos adquiridos van a repercutir en su práctica docente:

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?». (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo XLVII)


- **Sancionador** (valora, corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«Lafayette, cita la obra correctamente. Tal como lo has hecho aquí está incompleta²⁰. [...]». (Extracto del comentario 1 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Acorde». (Comentario 7 insertado en el texto, Anexo XLVII)

En este comentario la tutora corrige directamente una de las palabras utilizadas por la alumna: *acorde* con *por concorde* con.

Por último le corrige el uso incorrecto de una coma en el mismo texto escrito por la alumna:

«Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera  es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación». (Anexo XLVII)

²⁰ El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora sanciona el trabajo de la alumna.

En este último caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino símbolos: el resaltado en azul y la colocación del signo de puntuación entre paréntesis le indican que no debe emplearlo en ese contexto.

➤ **Afectivo-emocional**

La tutora interpela a la alumna por su nombre. Por ejemplo:

«Lafayette, cita la obra correctamente. [...]». (Extracto del comentario 1 insertado en el texto, Anexo XLVII)

De todas formas, tal como ocurría en la revisión del «Punto de partida», es normal que en los comentarios la tutora combine más de un tipo de discurso. Por ejemplo:

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. Aquí deberías comentar aspectos como: Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué». (Comentario 6 insertado en el texto, Anexo XLVII)

En este caso, como se puede apreciar, la tutora proporciona retroalimentación a la alumna de dos maneras diferentes:

- Le explica que no ha enfocado adecuadamente la reflexión porque se limita a exponer conocimientos y no es lo que se persigue en el portafolio.
- Le sugiere cómo debería hacerlo.

Por lo tanto, el comentario recoge un discurso de carácter explicativo e instruccional.

Por último, respecto al tipo de discurso que emplea la tutora para ofrecer retroalimentación a la alumna, cabe destacarse también que se trata de un discurso escrito con marcas de oralidad. Marcas que reflejan que la tutora establece con la alumna un discurso claramente interactivo. Estos rasgos de oralidad son: la apelación directa al «otro» (en este caso a la alumna a través de su nombre de pila, por ejemplo, véase el comentario 1, Anexo XLVII); el uso de la modalidad interrogativa (a través del planteamiento de preguntas, véanse los ejemplos de más arriba); y el uso de retroalimentadores como «de acuerdo» en el comentario 5:

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?». (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Al igual que en el «Punto de partida», estas marcas también desempeñan un papel afectivo-emocional, puesto que favorecen una interacción simétrica y cercana entre alumna y tutora (sin olvidarnos del tuteo, que, como se ha comentado anteriormente, denota proximidad en el español de la Península Ibérica).

Asimismo, respecto a la retroalimentación que la tutora proporciona a la alumna en relación con el primer borrador de la primera muestra, también resulta importante analizar los aspectos que son objeto de *feedback*. Así pues, se observa que la tutora ofrece a la alumna retroalimentación sobre los siguientes aspectos:

➤ La tarea misma de elaborar el portafolio:

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— Aspectos formales:

Cómo citar:

«Lafayette, cita la obra correctamente. [...] Veo que lo haces con una nota a pié²¹ de página. Tienes que hacerlo aquí». (Extracto del comentario 1 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Señalar con un título a partir de dónde empieza la reflexión:

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título». (Primera observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

Corrección de puntuación:

«Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera(.) es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación». (Anexo XLVII)

Corrección léxica:

«Acorde». (Comentario 7 insertado en el texto, Anexo XLVII)

— Contenido

Información que debe incluir la presentación de la muestra:

«¿Con el contenido de qué asignatura/a del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?». (Comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Organización temática de la reflexión:

«Dejas esto para el final y es muy importante porque una de las razones por las que escoges esta muestra, creo yo, es porque tiene una relación directa con la experiencia más inmediata que estás teniendo actualmente en el aula. [...]». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Lafayette, has dejado este último párrafo para el final y es el más importante. El que mejor cumple con lo que debes explicar en el Portafolio. Yo empezaría la reflexión con este apartado e iría desengranando cada una de las ideas». (Segunda observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

Temas objeto de reflexión:

«¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que pones como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?». (Comentario 4 insertado en el texto, véase Anexo XLVII)

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?». (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Aquí deberías comentar aspectos como:
Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué». (Extracto del comentario 6 insertado en el texto, Anexo XLVII)

« [...] Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia. ¿En qué escuela estabas, etc.? Contexto.
Esto es lo realmente interesante de la reflexión.
¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Por qué fue tan positiva para ti? ¿Y para los alumnos?». (Comentario 10 insertado en el texto, Anexo XLVII)

²¹ El error ortográfico es de la tutora.

«¿Qué escuela era? ¿Dónde está? ¿Qué enfoque era?». (Comentario 11 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo te sentías tú?». (Comentario 12 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Puedes relacionar esta reflexión con las surgidas en alguna de las tareas de Metodología? ¿Con cuál? (Ahora no recuerdo, si participaste. Quizá no». (Comentario 13 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cuáles?». (Comentario 14 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Qué reflexiones?». (Comentario 15 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo te han despertado? ¿En qué sentido? Intenta profundizar más en esto». (Extracto del comentario 16 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Qué bases son estas? Haz referencia explícita». (Extracto del comentario 17 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«¿Cómo es este talante? Descríbelo». (Extracto del comentario 18 insertado en el texto, Anexo XLVII)

Cómo enfocar la reflexión:

«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo. Por tanto, debe eliminar esta definición». (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo XLVII)

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. [...]». (Extracto del comentario 6 insertado en el texto, Anexo XLVII)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el primer borrador de la primera muestra. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación Borrador 1 – Muestra 1
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo citar. - Añadir un título que indique el inicio de la reflexión. - Corrección de puntuación. - Corrección léxica. <p>II. CONTENIDO:</p> <p>PRESENTACIÓN DE LA MUESTRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información que debe incluir. <p>ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización temática <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión
	Aspectos afectivo-emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía (interpela a la alumna por su nombre)

Tabla 2.6. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la reflexión de la primera muestra.

Por último, a continuación se incluye un cuadro en el que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que recibió Lafayette respecto al primer borrador de la primera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del primer borrador de la primera muestra			CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS			
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB1-M1 ²² : 01/03/10	Tarea de elaborar PT²³: Contenido: - Enfoque de la revisión. - Tarea de planificar, gestionar y organizar actividad académica PT: Proceso revisión: Documento adjunto Observaciones Entrega 2º borrador - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Envío revisión y por qué no lo ha hecho antes. - Observaciones que encontrará en la revisión.	Le insta a: la reflexión y que se la vuelva a enviar para revisarla otra vez.	Realiza observaciones sobre: Cómo debe enfocar la reflexión en el PT.
	TUTORA	En el 1er borrador M1 ²⁴ .	Tarea de elaborar PT: Aspectos formales: - Cómo citar. - Título de inicio de la reflexión. - Error de puntuación. - Corrección léxica. Contenido: PRESENTACIÓN MUESTRA: - Información que debe incluir. ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN: - Organización temática REFLEXIÓN: - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión		Da consignas y/o consejos sobre el contenido y el formato del PT.	Realiza observaciones, aclaraciones sobre: * El contenido PT: qué se debe hacer y que no. * Cómo enfocar la reflexión en el PT.
					Le plantea preguntas que le guíen a enfocar la reflexión.	Valora y realiza correcciones sobre aspectos formales: formato citas, léxico y puntuación.
						Se muestra accesible, disponible y empática.
						Se muestra cercana: uso del tuteo, interpelación.

Tabla 2.7. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del primer borrador de la reflexión de la primera muestra

²² RB1-M1 = Revisión del primer borrador de la primera muestra.

²³ PT = Portafolio

²⁴ M1 = muestra 1.

2.2.3. Puesta en común en el foro específico del portafolio sobre dos reflexiones

Durante el proceso de revisión de los borradores que los alumnos entregan, la tutora se da cuenta de que les está costando un poco entender cómo deben abordar la reflexión de cada una de las muestras. Por este motivo, el 02/03/10, un día después de haber mandado a Lafayette la retroalimentación del primer borrador de la primera muestra, la tutora les manda al foro específico del portafolio dos reflexiones reales llevadas a cabo por alumnos de otras ediciones sobre una muestra de aprendizaje especialmente relevante para ellos y propone a los alumnos que pongan en común cuál les parece que cumple de manera más adecuada con la filosofía del portafolio y por qué (Anexo XLVI).

El debate, aunque no tuvo la participación que se esperaba, se prolonga hasta el 10/03/10 y Lafayette entrega el segundo borrador de la primera muestra el 08/03/10. Por tanto, según el desarrollo cronológico de los hechos, esta actividad se considera parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibió para la elaboración de este segundo borrador. Máxime cuando ella fue una de las pocas alumnas que participó en la puesta en común.

Con esta actividad, la tutora pretende que los alumnos tomen conciencia de cómo deben proceder: de cómo deben enfocar la reflexión sobre el propio proceso formativo y desarrollo profesional. Les pregunta por esta cuestión de manera indirecta:

«Por este motivo, se me ha ocurrido que una buena manera de ayudarlos puede ser que entre todos decidamos cuál de las dos reflexiones que os adjunto a este correo y otro posterior cumple con más acierto con los objetivos del Portafolio y por qué». (Anexo XLVI)

De los nueve alumnos que tiene a su cargo en el portafolio, solo tres alumnas participan en la puesta en común, entre ellas, Lafayette. Las tres afirman que, en su opinión, la reflexión que cumple de manera más adecuada con los objetivos es la segunda. Esgrimen los siguientes argumentos (Anexo XLVI):

- Alumna Z

«[...] Además de mencionar los contenidos aprendidos, se centra más en cómo han incidido en su actuación personal, de manera que la persona intenta definir en qué parte del proceso de cambio se encuentra desde una actuación previa, y cómo se proyecta hacia el futuro».

- Alumna T

«[...] Yo creo que la mejor muestra es la 2 porque:

- el tema está muy bien introducido y delimitado

- explica muy bien por qué ha escogido la muestra y lo que le ha aportado

- incluye también las carencias que aún tiene y, sobre todo, dice qué va hacer para “superar” estas carencias

- está muy bien redactado! No repite ideas, está bien estructurado... con lo que cuesta esto de redactar!

En cambio, la primera muestra parece más bien un trabajo de curso que explica las destrezas comunicativas. No hay mucha reflexión acerca de lo que le ha aportado y de qué modo ha repercutido en su aprendizaje».

- Lafayette:

«Yo, personalmente, me he dedicado a plasmar los conocimientos que he ido añadiendo a mi “maleta de profesora ELE” pero la verdad es que me doy cuenta de la carencia de reflexión y paralelismos con mi experiencia personal».

Las tres coinciden en resaltar, aunque cada una a su manera, que la segunda reflexión es la más apropiada porque el formando señala los conocimientos y los contenidos que ha adquirido en relación con lo que le han aportado a su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, y no se limita únicamente a explicarlos o exponerlos. T, además, añade como argumentos los procesos de autorregulación que ha detectado por parte de la alumna que ha realizado la segunda reflexión: identificación de carencias y planificación de actuaciones para superarlas. Asimismo, también

hace referencia a capacidades relacionadas con la competencia en la expresión escrita como: una buena introducción y delimitación del tema; la no repetición de ideas y una buena estructuración.

Respecto a la intervención de Lafayette, merece la pena llamar la atención de que a través de esta pone de manifiesto que la actividad de reflexión propuesta por la tutora le ha servido para identificar algunas de las debilidades y carencias que presenta el trabajo que ha realizado para el portafolio hasta el momento: solo se ha dedicado a recoger los conocimientos que ha ido añadiendo a su «maleta de profesora ELE» y apenas hay reflexión ni paralelismos con su experiencia personal. Este dato es importante porque es el origen de uno de los cambios de mayor calado que se dan en el segundo borrador respecto al primero y supone un proceso de autorregulación sobre la tarea misma de elaboración del portafolio.

Por último, por lo que se refiere a las intervenciones de las alumnas, también es relevante hacer referencia a que las tres comentan que la actividad les es muy útil para tener más claro cómo abordar la reflexión. Por lo que se deduce que esta retroalimentación incide en el trabajo de las alumnas:

- Alumna Z:
«Creo que las muestras enviadas nos pueden ayudar mucho a enfocar la tarea del portafolio».
- Alumna T:
«Gracias por colgar las muestras, Silvia. Enseguida se ve lo que se espera de nosotros al compararlas».
- Lafayette:
«La verdad es que me ha sido muy útil poder ver ambos trabajos para entender hacia dónde se supone que debe ir encaminado mi trabajo».

Así pues, se observa que la tutora a partir del planteamiento de esta actividad ofrece a los alumnos apoyo pedagógico sobre **la tarea misma de elaborar el portafolio** y, concretamente, **sobre el contenido: cómo enfocar la reflexión**.

Para finalizar, a continuación se incluye una tabla en la que de forma resumida se recogen las características de la ayuda pedagógica que Lafayette recibe entre la entrega del primer borrador de la primera muestra del portafolio y los siguientes borradores:

AYUDA PEDAGÓGICA						
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS						
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE ELABORAR EL PORTAFOLIO.	COORDINADORA	Mensajes enviados al foro: 23/02/10 y 25/02/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ²⁵ ; fecha entrega, etc. - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: * Ampliación entrega PT y nueva fecha. * Por qué la entrega PT coincide con final fases del máster.		
	TUTORA	Foro grupo portafolio tutora	- Tarea de elaborar actividad académica PT: enfoque y tono de la reflexión, etc.			
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB1-M1 ²⁶ ; 01/03/10	Tarea de elaborar PT ²⁷ : Contenido: - Enfoque de la revisión. - Tarea de planificar, gestionar y organizar actividad académica PT: Proceso revisión: Documento adjunto Observaciones Entrega 2º borrador - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Envío revisión y por qué no lo ha hecho antes. - Observaciones que encontrará en la revisión.	Le insta a: Rehacer la reflexión y que se la vuelva a enviar para revisarla otra vez.	Realiza observaciones sobre: Cómo debe enfocar la reflexión en el PT.
					Le plantea preguntas que le guíen a enfocar la reflexión.	Se muestra accesible, disponible y empática.

²⁵ PT = Portafolio

²⁶ RB1-M1 = Revisión del primer borrador de la primera muestra.

²⁷ PT = Portafolio

AYUDA PEDAGÓGICA						
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
				Informativo	Instruccional	Explicativo
		En el 1er borrador M1 ²⁸ .	Tarea de elaborar PT: Aspectos formales: - Cómo citar. - Título de inicio de la reflexión. - Error de puntuación. - Corrección léxica. Contenido: PRESENTACIÓN - Información que debe incluir. ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN: - Organización temática REFLEXIÓN: - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión		Da consignas y/o consejos sobre el contenido y el formato del PT.	Realiza observaciones, aclaraciones sobre: * El contenido PT: qué se debe hacer y qué no. * Cómo enfocar la reflexión en el PT.
						Le plantea preguntas para: - Que complete la información de la presentación M1. - Que le resuelva una duda. - Estimularle procesos reflexivos.
						Valora y realiza correcciones sobre aspectos formales: normas citas, léxico y puntuación.
						Se muestra cercana: uso del tuteo.

Tabla 2.8. Ayuda pedagógica recibida entre la entrega del primer borrador de la primera muestra y la entrega de los borradores B2-M1 y B1-M2²⁹

²⁸ M1 = muestra 1.

²⁹ B2-M1 = segundo borrador de la primera muestra; B1-M2 = primer borrador de la segunda muestra.

Como puede observarse en la tabla, Lafayette afronta la elaboración y la entrega del segundo borrador de la primera muestra y el primer borrador de la segunda muestra³⁰ a partir de la ayuda pedagógica que recibe sobre los siguientes temas:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: ampliación de la fecha de entrega, envío revisión de borradores, observaciones que encontrará en la revisión, etc.
- La elaboración de la actividad académica del portafolio: contenido, enfoque y tono de la reflexión, formato, etc.
- Aspectos afectivo-emocionales: confianza, cercanía, empatía, etc.

Al respecto, merece destacarse que la ayuda que la alumna recibe en relación con la elaboración de la actividad académica del portafolio le viene dada únicamente por la tutora. La coordinadora no ofrece este tipo de apoyo y se centra principalmente en proporcionar ayuda de forma general a todos los estudiantes respecto a la planificación, la gestión y la organización de la actividad en sí. Aspecto que refleja, en coherencia con su papel de coordinadora, un rol más de gestión.

Por otra parte, respecto a la ayuda pedagógica que en estos momentos proporciona la tutora, cabe resaltarse los siguientes aspectos: es el único agente que ofrece la ayuda de manera individualizada³¹; esta ayuda está relacionada prácticamente con todos los temas que se acaban de exponer; actúa como gestora y guía, y proporciona sustento afectivo-emocional, como ya se ha comentado anteriormente.

Con todo esta ayuda pedagógica que se acaba de analizar, Lafayette entrega el 08/03/10 a la tutora el segundo borrador de la primera muestra (Anexos XVII y XVIII) y el primer borrador de la segunda muestra (Anexos XXI y XXII). El proceso de revisión y retroalimentación que se inicia en este momento se aborda y analiza en el apartado 3.

2.3. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la primera muestra y en el primer borrador de la segunda muestra

2.3.1. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la primera muestra

Como se ha dicho anteriormente, durante el período que va entre la entrega del primer borrador y el segundo borrador de la primera muestra, la alumna recibe ayuda pedagógica por tres medios: los mensajes que la coordinadora envía a todos los alumnos al foro; la puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio para todos los alumnos que tiene asignados; y la retroalimentación personalizada que la tutora ofrece a Lafayette respecto al primer borrador de la primera muestra. Esta ayuda pedagógica tiene las siguientes repercusiones en el segundo borrador de la primera muestra:

³⁰ La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

³¹ Aunque en este caso solo proporciona ayuda personalizada a través del mensaje del 15/02/10, puesto que el contenido de los mensajes del 22/12/09 y del 02/02/10 son iguales para todos los alumnos del Portafolio que tiene asignados en la edición 2009-2010. La ayuda que ofrece a continuación a lo largo del proceso de seguimiento y revisión del trabajo realizado por la alumna, como se verá más adelante, sí que se puede afirmar que es individualizada y personal.

2.3.1.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en el mensaje en el que la tutora le manda la revisión del primer borrador tiene las siguientes repercusiones generales en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta las observaciones que la tutora le realiza respecto al primer borrador, y las tiene en cuenta en la elaboración del segundo. Esto se origina a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

- Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador de la primera muestra (01/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo.»

«En el documento revisado que te adjunto encontrarás algunas observaciones que espero que te ayuden a entender lo que se te pide.»

- Entrega un segundo borrador antes de enviar la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra, a partir de la siguiente intervención de la tutora:

- Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador de la primera muestra (01/03/10, Anexo XLIV):

«Rehaz la reflexión a partir de ellas³² y envíamelo para pueda volver a revisarlo.»

2.3.1.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador

La ayuda pedagógica que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos formales directamente en el texto del primer borrador supone que en el segundo borrador Lafayette:

- Cite correctamente el artículo de Luci Nussbaum. Esto tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial:

- Extracto del comentario 1 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«Lafayette, cita la obra correctamente. Tal como lo has hecho aquí está incompleta. Veo que lo haces con una nota a pie³³ de página. Tienes que hacerlo aquí.»

- Separe con el título «Reflexión» la sección de presentación de la muestra de la de reflexión:

- Primera observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo (Anexo XLVII). Este cambio tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial:

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título³⁴».


- Corrija un error de puntuación a partir de la siguiente intervención tutorial (Anexo XLVII, párrafo 3 de la reflexión):

- La tutora corrige el uso de una coma colocándola entre paréntesis y resaltándola en azul celeste:

³² Las observaciones que le hace en el primer borrador de la primera muestra.

³³ El error ortográfico es de la tutora.

³⁴ El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora da una consigna a la alumna sobre un aspecto formal. El resaltado es de la tutora.

«Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera  es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación».

No obstante, también se detecta un caso en el que la tutora realiza una corrección léxica en el primer borrador y la alumna no lo corrige en el segundo. Se trata de la intervención tutorial que se da en el comentario 7 insertado en el texto (Anexo XLVII): «Acorde».

2.3.1.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del segundo borrador

En este caso, tanto la puesta en común que la tutora organiza en el foro específico del portafolio como la retroalimentación que proporciona directamente a la alumna en relación con el primer borrador de la muestra (en el mensaje y en el texto del borrador) tienen una repercusión en el contenido del segundo borrador que la alumna elabora. Asimismo, la intervención tutorial afecta tanto a la presentación de la muestra como al texto reflexivo. A continuación, se explica cómo por separado:

i. Apartado de presentación de la muestra

En esta ocasión la ayuda pedagógica que la alumna recibe en el texto supone que en el segundo borrador complete la información de presentación de la muestra de manera que quede mejor contextualizada. Esto tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial:

- Comentario 2 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«¿Con el contenido de qué asignatura/a del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?»

ii. Apartado del texto reflexivo

Por otra parte, la ayuda pedagógica ofrecida por la tutora en el segundo borrador también afecta a la organización textual y discursiva del texto reflexivo y a la reflexión que en este genera la alumna.

Organización textual y discursiva del texto reflexivo

Las observaciones que la tutora realiza en el primer borrador respecto a la organización temática y discursiva del texto reflexivo suponen principalmente que la alumna reestructure el segundo borrador de tal manera que el foco discursivo de la reflexión sea su proceso formativo y desarrollo profesional a partir del análisis de lo que la lectura de distintos artículos especializados y el trabajo de algunos contenidos del curso le han aportado en la resolución de los problemas que se ha ido encontrado en su práctica docente más reciente.

Es decir, en el segundo borrador la alumna prescinde de aquellos fragmentos de la reflexión del primer borrador en que su eje discursivo consistía en exponer conocimientos a partir de la definición de conceptos (véanse, por ejemplo, los párrafos 2, 4 y 6, Anexo XV) y deja aflorar, tomando como punto de partida sus experiencias docentes, un macro ciclo de autorregulación sobre su práctica en el que va generando conocimiento práctico nuevo a partir de la evaluación de su propia actuación y los conocimientos teóricos que va adquiriendo.

Todo el macro ciclo en su conjunto supone una regulación de su actuación como maestra en la que reestructura creencias y transforma actuaciones. Resulta un claro ejemplo de desarrollo profesional a partir de la puesta en relación de la práctica (la propia experiencia docente) y la teoría (artículos consultados y temas / aspectos trabajados en el curso de postgrado ELE). Lafayette reconstruye sus experiencias docentes a partir de la reflexión sistemática y el contraste con sus creencias y el saber teórico que obtiene de las consultas bibliográficas que realiza por su

cuenta y de las experiencias de aprendizaje que tiene en el curso de postgrado ELE desde noviembre 2009 hasta marzo 2010 (Anexo XVII).

Llega a establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica que le permite teorizar sobre su propia práctica y sobre la cual no hubiera quedado constancia en el portafolio, al menos en toda su magnitud, a no ser por las siguientes intervenciones tutoriales:

- Extracto del comentario 9 insertado en el texto, (Anexo XLVII):

«Dejas esto para el final y es muy importante porque una de las razones por las que escoges esta muestra, creo yo, es porque tiene una relación directa con la experiencia más inmediata que estás teniendo actualmente en el aula. [...]».

- Segunda observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo (Anexo XLVII):

«Lafayette, has dejado este último párrafo para el final y es el más importante. El que mejor cumple con lo que debes explicar en el Portafolio. Yo empezaría la reflexión con este apartado e iría desengranando cada una de las ideas³⁵».

Reflexión

La ayuda pedagógica que la alumna recibe durante este período, tanto a través de la puesta en común que la tutora organiza en el foro específico del portafolio como de la retroalimentación que la tutora ofrece directamente a la alumna sobre el primer borrador, afecta al **enfoque que le da a la reflexión** en el segundo borrador de la muestra.

En primer lugar, tal como la misma Lafayette afirma en el foro específico del portafolio, la puesta en común organizada por la tutora le ha servido para identificar algunas de las debilidades y carencias que presenta el trabajo que ha realizado para el portafolio hasta el momento: solo se ha dedicado a recoger los conocimientos que ha ido añadiendo a su «maleta de profesora ELE» y apenas hay reflexión ni paralelismos con su experiencia personal:

«Yo, personalmente, me he dedicado a plasmar los conocimientos que he ido añadiendo a mi "maleta de profesora ELE" pero la verdad es que me doy cuenta de la carencia de reflexión y paralelismos con mi experiencia personal». (Anexo XLVI)

Así pues, esta actividad de reflexión le ha permitido regular el proceso de elaboración del portafolio: toma conciencia de lo que ha hecho hasta el momento y las carencias que presenta la reflexión. Asimismo, ella misma también reconoce en este foro que la actividad les ha sido muy útil para saber cómo abordar la reflexión:

«La verdad es que me ha sido muy útil poder ver ambos trabajos para entender hacia dónde se supone que debe ir encaminado mi trabajo». (Anexo XLVI)

Por tanto, de todo esto se deduce que la actividad repercute en el enfoque que la alumna le da a la reflexión en el segundo borrador de la primera muestra.

Por otra parte, en la revisión del primer borrador, la tutora incide en el **enfoque de la reflexión** mediante tres intervenciones:

- Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador de la primera muestra (01/03/10, Anexo XLIV):

«Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda la reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es

³⁵ El resaltado es de la tutora.

así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de exponer³⁶ conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje».

- Intervención tutorial - Comentario 3 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo. Por tanto, debe eliminar esta definición».

- Intervención tutorial – Extracto del comentario 6 insertado en el texto del primer borrador que se replica en el 8 con la palabra *Ídem* (Anexo XLVII):

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. [...]».

Estas observaciones provocan que la alumna en el segundo borrador no mantenga los pasajes del primero en los que explica el tratamiento que ha recibido el uso de la L1 a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras y ofrece definiciones de conceptos relacionados. Todo ello en pro de un enfoque en que la exposición de lo que sabe, de los conocimientos adquiridos (actuación esperada en la evaluación tradicional) deja de ser el eje de la reflexión en favor de su proceso formativo y desarrollo profesional.

Por último, la retroalimentación que la tutora le proporciona directamente a Lafayette en el texto del primer borrador afecta también a los **temas objeto de reflexión**. Se observan las siguientes repercusiones:

- En primer lugar, la intervención tutorial supone que Lafayette en el segundo borrador prescinda de algunos de los temas que aborda en el primero: *El plurilingüismo y el multilingüismo: necesidad de desarrollar una educación bilingüe; Los métodos y los enfoques de didáctica de lenguas extranjeras y la lengua meta (LM) en clase de lengua extranjera; y Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas*. (Compárense ambas reflexiones en los anexos XV y XVII).

Este ocurre a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

- Intervención tutorial - Comentario 4 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que pones como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?»

Dado que en el segundo borrador la alumna ya no hace referencia al tema del *plurilingüismo y el multilingüismo*, se deduce que con esta intervención la tutora le hace ver a la alumna que este no es el tema más relevante en su proceso formativo, o al menos de la manera que lo aborda. La alumna puede llegar a esta conclusión porque las preguntas que la tutora le plantea fomentan en ella un proceso cognitivo de puesta en relación del tema con su proceso formativo.

- Intervención tutorial - Comentario 6 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. Aquí deberías comentar aspectos como: Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué».

³⁶ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

Estas observaciones provocan que en el segundo borrador Lafayette no aborde el tema de cómo se ha tratado el uso de la lengua meta en clase de LE en los diferentes métodos y movimientos relacionados con la didáctica de lenguas extranjeras ni el de las teorías interaccionistas.

- Por otra parte, las observaciones que la tutora realiza a Lafayette en los comentarios 6 y 14 respecto a los conceptos y contenidos que la muestra le ha ayudado a asimilar, también suponen que en el segundo borrador Lafayette especifique en el último párrafo los conceptos trabajados en el curso que la muestra de aprendizaje le ha permitido revisar y con esto manifieste un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de por qué considera relevante la muestra y de toma de conciencia de lo que esta le ha aportado:

— Intervención tutorial – Extracto comentario 6 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«[...] Aquí deberías comentar aspectos como: Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué».

— Intervención tutorial – Comentario 14 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«¿Cuáles?».

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 5, Anexo XVII):

«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente».

La intervención de la tutora estimula en Lafayette un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de los contenidos y conceptos que la muestra le ha ayudado a asimilar (y por tanto, de puesta en relación de estos con la muestra), que permite que la alumna manifieste en el segundo borrador los procesos autorreguladores detectados.

- Por otro lado, las observaciones y las preguntas que la tutora lanza a Lafayette en el primer borrador respecto a una serie de cuestiones relacionadas con su práctica y el tema de su experiencia docente en escuelas municipales suponen que la alumna en el segundo borrador convierta este asunto en el eje de su reflexión y manifieste, como se ha comentado anteriormente, un macro ciclo autorregulador en el que interrelaciona su práctica con aspectos teóricos, protagonizando una auténtica regulación de su desarrollo profesional. Esto se deriva de las siguientes intervenciones tutoriales:

— Intervención tutorial - Comentario 5 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?».

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 3, Anexo XVII):

«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros,

descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”³⁷. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. A esta producción se le llama aducto o input y hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”^{38, 39}.

Las preguntas que la tutora plantea a la alumna sobre cómo algunos de los conocimientos que afirma haber adquirido se van a reflejar en su práctica como docente propician que en la reflexión del segundo borrador la alumna haga referencia a estos en relación con su experiencia docente en el CEIP Els Pins. Lafayette en el segundo borrador genera un ciclo autorregulador a partir de su experiencia docente en el CEIP Els Pins en el que estos conocimientos suponen un proceso autorregulador de toma de conciencia de la confirmación de algunas de las creencias que previamente ya tenía, como por ejemplo, sobre la importancia de usar la lengua meta en clase como vehículo de comunicación (véase todo el ciclo en el apartado 5.1.3.1, del capítulo 5).

Lafayette no hubiera manifestado estos procesos autorreguladores en el texto del segundo borrador si no fuera porque la tutora mediante su intervención estimula en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de los contenidos / conocimientos teóricos con su práctica como docente.

- Intervención tutorial – Extracto del comentario 9 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII):

« [...] Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia. ¿En qué escuela estabas, etc.? Contexto.

Esto es lo realmente interesante de la reflexión.

¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?».

A partir de esta intervención, en el segundo borrador Lafayette contextualiza las experiencias docentes que ha tenido recientemente en dos escuelas municipales y manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de los aprendizajes generados a partir de la consulta bibliográfica del artículo de Nussbaum:

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 4, Anexo XVII):

«Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua

³⁷ Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50. (Esta cita es de la alumna).

³⁸ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 10 de febrero de 2010]. (Esta cita es de la alumna).

³⁹ El subrayado es de la investigadora para indicar el proceso autorregulador de confirmación de creencias.

vehicular en desarrollo”⁴⁰. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido».

Como puede observarse, la intervención de la tutora origina en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de la lectura del artículo de Nussbaum con su situación profesional que permite que Lafayette manifieste en el segundo borrador un proceso autorregulador de toma de conciencia de los aprendizajes generados a partir de la consulta bibliográfica del artículo de Nussbaum.

- Intervención tutorial – Comentario 10 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII) sobre su experiencia en el CEIP Els Pins:

«¿Por qué fue tan positiva para ti? ¿Y para los alumnos?».

A partir de esta intervención la alumna en el segundo borrador refuerza el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación y, por tanto, de toma de conciencia sobre los motivos por los cuales considera que la experiencia en el CEIP Els Pins fue totalmente positiva para ella y para los alumnos. Este proceso autorregulador tiene lugar porque mediante su intervención, la tutora estimula en la alumna un proceso cognitivo de análisis:

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 4, Anexo XVII):

«Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí⁴¹ y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa».

- Intervención tutorial – Comentario 11 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII) sobre su experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias:

«¿Qué escuela era? ¿Dónde está? ¿Qué enfoque era?».

A partir de esta intervención, en el segundo borrador Lafayette contextualiza la experiencia docente en la segunda escuela municipal y le otorga la importancia que se merece para dar inicio a otro ciclo autorregulador (véase todo el ciclo complejo en el apartado 5.1.3.1, del capítulo 5). La intervención de la tutora provoca en la alumna procesos cognitivos de focalización de la atención y observación, y de recuperación y reconstrucción de la experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias.

- Intervención tutorial – Comentario 12 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII) sobre su experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias:

«¿Cómo te sentías tú?».

En el segundo borrador responde a esta pregunta lanzada por la tutora en el primero y manifiesta así un proceso autorregulador de toma de conciencia de que se siente frustrada porque la metodología AICLE no funciona en el CEIP Ignasi Iglesias. Es decir, detecta un problema:

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 5, Anexo XVII):

«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado

⁴⁰ Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50. (Esta cita es de la alumna).

⁴¹ Esta falta ortográfica es de la alumna.

nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo⁴². Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía».

Igualmente, en este caso, la intervención de la tutora provoca en la alumna procesos cognitivos de focalización de la atención y observación, y de recuperación y reconstrucción de la experiencia en el CEIP Iglesias, que permiten la manifestación del proceso autorregulador detectado.

- Intervención tutorial – Comentario 13 insertado en el texto del primer borrador (Anexo XLVII) sobre su experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias:

«¿Puedes relacionar esta reflexión con las surgidas en alguna de las tareas de Metodología? ¿Con cuál? (Ahora no recuerdo, si participaste. Quizá no».

Mediante esta intervención, la tutora estimula en Lafayette un proceso cognitivo de puesta en relación de la experiencia vivida en la segunda escuela municipal con los aspectos trabajados en la tarea 1 de la asignatura Metodología I y esto conduce a la alumna a tomar conciencia de la importancia que esta tarea, así como la lectura del artículo de Nussbaum y su experiencia docente, han tenido en la resolución del problema surgido en esa escuela en relación con la aplicación del enfoque AICLE y a reforzar el proceso autorregulador de toma de conciencia de la reestructuración de creencias sobre el uso de la lengua meta en el clase de LE que ya manifestaba en el primer borrador (Anexo XVI).

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 5, Anexo XVII):

«Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”⁴³. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento⁴⁴».

Hasta aquí se han analizado de manera fragmentada los procesos autorreguladores que la intervención tutorial ha fomentado, no obstante, se recomienda consultar el ciclo autorregulador complejo representado en el apartado 5.1.3.1 del capítulo 5 y compararlo con los procesos autorreguladores detectados en relación con el primer borrador (Anexo XVI) para apreciar la influencia que la ayuda pedagógica ofrecida por la tutora respecto a este borrador ha tenido en el segundo.

2.3.2. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el primer borrador de la segunda muestra

Asimismo, la ayuda pedagógica que Lafayette recibe durante el período que va entre la entrega del primer borrador y el segundo borrador de la primera muestra – del día 18/02/10 al 08/03/10 - (especialmente, la puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio para todos los alumnos que tiene asignados; y la retroalimentación personalizada que ella misma ofrece a

⁴² El subrayado es de la investigadora.

⁴³ Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58. (Cita de la alumna).

⁴⁴ El subrayado es de la investigadora.

Lafayette respecto al primer borrador de la primera muestra) repercuten en el primer borrador que la alumna presenta sobre la segunda muestra.

Para poder analizar esta repercusión se ha comparado el primer borrador de la segunda muestra con el primer borrador que la alumna entregó sobre la primera. A partir de esta comparación, se ha detectado lo siguiente:

2.3.2.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del primer borrador de la segunda muestra

La ayuda pedagógica que la alumna recibe durante este período en relación con aspectos formales supone que en el primer borrador de la segunda muestra separe con el título «Reflexión» la sección de presentación de la muestra de la de reflexión (Anexo XXI) Esto tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial que se da respecto al primer borrador de la primera muestra:

- Primera observación incluida directamente en el texto y resaltada en amarillo (Anexo XLVII).

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título⁴⁵»

2.3.1.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del primer borrador de la segunda muestra

Por otra parte, la ayuda pedagógica que la alumna recibe durante este período respecto al contenido de la reflexión repercute claramente tanto sobre **la organización textual y discursiva, como sobre el enfoque y los temas de la reflexión** del primer borrador de la segunda muestra. Aspectos todos ellos estrechamente interrelacionados.

Así pues, en el primer borrador de la segunda muestra se observa que el eje discursivo es su proceso formativo y desarrollo profesional, y no se encuentran pasajes en los que el eje discursivo, al contrario de lo que ocurre en el primer borrador de la primera muestra, lo constituya la exposición de los conocimientos que ha adquirido y la demostración de que los domina. Por lo tanto, Lafayette enfoca la reflexión en la dirección que se le ha indicado: pone el foco en su proceso formativo y trata temas directamente relacionados con este.

En este sentido, en el primer borrador de la primera muestra Lafayette incluye pasajes como:

«Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula. Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones». (Párrafo 4, Anexo XV).

En estos pasajes, tal como se puede observar, como la alumna solamente se limita a explicar la historia de movimientos metodológicos o a definir conceptos sin ponerlos en relación con su proceso formativo, el objetivo de la reflexión no es recapacitar sobre la repercusión que los nuevos conocimientos han tenido en su proceso formativo y desarrollo profesional, sino exponerlos y demostrar lo que sabe. En cambio, todo el texto reflexivo del primer borrador de la segunda muestra gira alrededor de su proceso formativo y desarrollo profesional, al recapacitar en este

⁴⁵ El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora da una consigna a la alumna sobre un aspecto formal. El resaltado es de la tutora.

sobre de qué manera la experiencia personal vivida⁴⁶ le ha ayudado a comprender la importancia de los conceptos trabajados en la asignatura *Elementos de la gramática pedagógica*. Compárese el ejemplo anterior con el siguiente:

«En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita». (Párrafo 4, Anexo XXI).

En este ejemplo, Lafayette sigue analizando la conversación que mantuvo con su amigo, en esta ocasión desde la perspectiva del contexto lingüístico (concepto trabajado en la asignatura *Elementos de la gramática pedagógica*), y la definición que aporta sobre el mismo está supeditada a este análisis, lo complementa. Un análisis por medio del cual la alumna valida los conocimientos adquiridos en la asignatura y emplea para poner de manifiesto por qué la muestra le ha servido para cobrar conciencia de la importancia que estos tienen en la práctica.

Se deduce que estos cambios se producen a partir de las intervenciones tutoriales que se dan en relación con la revisión de los borradores de la primera muestra, como por ejemplo en:

➤ **Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador de la primera muestra (01/03/10, Anexo XLIV):**

«Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda la reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de exponer⁴⁷ conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje».

O en:

➤ **Intervención tutorial – Extracto del comentario 6 insertado en el texto del primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII):**

«Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las asignaturas. [...]».

Pero también de manera muy significativa con motivo de la actividad de puesta en común que durante este período la tutora organiza en el foro específico del portafolio para los alumnos que tiene asignados. Prueba de ello es, como se puede ver en el apartado 2.2.3, que las tres alumnas que participan en la actividad de puesta en común coinciden en resaltar que la segunda reflexión, de las dos que la tutora les propone analizar, es la más apropiada porque el formando señala los conocimientos y los contenidos que ha adquirido en relación con lo que le han aportado a su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, y no se limita únicamente a explicarlos o exponerlos. Y además, y este dato es muy importante, Lafayette manifiesta que la actividad de reflexión propuesta por la tutora le ha servido para identificar algunas de las debilidades y carencias que presenta el trabajo que ha realizado para el portafolio hasta el momento: solo se ha dedicado a recoger los conocimientos que ha ido añadiendo a su «maleta de profesora ELE» y apenas hay reflexión ni paralelismos con su experiencia personal.

⁴⁶ Una conversación telefónica que mantuvo con un amigo extranjero y el malentendido que se produjo durante la comunicación.

⁴⁷ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

Esta fase termina con la entrega por parte de Lafayette de la segunda muestra de la primera muestra y el primer borrador de la segunda muestra.

3. Ayuda pedagógica recibida en el período comprendido entre el envío de la retroalimentación del B2-M1 y del B1-M2⁴⁸ y el envío del informe del portafolio, y repercusiones

Durante el período que va desde que la alumna recibe las revisiones del B2-M1 y del B1-M2 (09/03/10), y la emisión por parte de la tutora del informe del portafolio (17/05/10), Lafayette recibe la siguiente ayuda pedagógica:

- La retroalimentación que la tutora le ofrece el 09/03/10 sobre el segundo borrador de la primera muestra y el primer borrador de la segunda muestra; el 10/03/10 en relación con el primer borrador de la tercera muestra; el 12/03/10, respecto al segundo borrador de la tercera muestra; el 13/03/10, en relación con el segundo borrador de la segunda muestra; el 17/03/10, en referencia al portafolio completo; y el 17/05/10, mediante el informe con la evaluación del desempeño de la alumna en el portafolio.
- La retroalimentación que la tutora también ofrece en dos ocasiones (el 09/03/10 y el 10/03/10) respecto a la actividad de puesta en común organizada en el foro específico de sus alumnos de portafolio.
- Y por último, el mensaje enviado por la coordinadora el 12/03/10 al foro de coordinación.

A continuación se presenta el análisis de este apoyo organizado según el orden en el que tuvo lugar:

3.1. Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la primera muestra

La tutora ofrece ayuda pedagógica a Lafayette en relación con el segundo borrador de la primera muestra a través de dos medios diferentes:

- El correo del 09/03/10 en el que manda la retroalimentación del segundo borrador de la primera muestra y la del primer borrador de la segunda muestra (Anexo XLIV).
- En el texto del borrador (Anexo XLVIII) mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en dos ocasiones); el resaltado en color azul de errores ortográficos y de puntuación (en ocho ocasiones); y el resaltado en color amarillo de un problema de redacción (en una ocasión).

Del análisis de ambos se desprende dos tipos de ayudas:

- El apoyo que le ofrece en términos generales y que no emana del trabajo que la alumna va realizando. Este tipo de ayuda se da exclusivamente en el cuerpo del mensaje que la tutora envía a la alumna para mandarle la revisión del segundo borrador de la primera muestra y del primer borrador de la segunda muestra. (Anexo XLIV)
- El apoyo que la tutora proporciona a la alumna exclusivamente en relación con el segundo borrador (Anexo XLVIII).

⁴⁸ Se recuerda que en esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y cómo la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior.

3.1.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Según lo dicho anteriormente, en el mensaje mediante el cual la tutora envía a la alumna la revisión del segundo borrador de la primera muestra le ofrece dos tipos de ayuda: una, que consiste en proporcionarle orientación general; y la otra, consistente en ofrecerle retroalimentación específica sobre el segundo borrador.

A continuación, en el cuadro siguiente se detalla, en función de los dos tipos de ayuda a los que acabamos de hacer referencia, qué hace la tutora en el mensaje para ofrecer a la alumna apoyo pedagógico:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2 MUESTRA 1 Y BORRADOR 1 MUESTRA 2
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le informa de que en el mensaje anterior no le ha adjuntado la tercera muestra. 	<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informa a la alumna de que le envía la revisión del segundo borrador de la primera muestra y que ya no es necesario que le mande otro. - Valora el trabajo de la alumna realizado en el segundo borrador de la primera muestra. - Informa a la alumna de que le envía la revisión del primer borrador de la segunda muestra. - Le insta a que tenga en cuenta las observaciones que le hace en ambos borradores. - Le recomienda que le mande un segundo borrador de la segunda muestra. - Se muestra cercana y le anima.

Tabla 3.1. Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje 09/03/10

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

➤ **Informativo**

Le informa de que junto al correo le envía la revisión del segundo borrador de la primera muestra y del primer borrador de la segunda muestra; de que ya no hace falta que le mande otro de la primera muestra; y de que no ha recibido la tercera muestra que dice adjuntarle en un correo anterior:

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!) y la primera revisión de la muestra 3. [...] En cuanto a la muestra 1, ya no hace falta que me la vuelvas a mandar [...]». (Anexo XLIV)

«Por otra parte, te informo de que no he recibido la muestra que dices que me mandas en este último mensaje ;-». (Anexo XLIV)

➤ **Instruccional** (le da consignas e instrucciones):

— Le insta a que tenga en cuenta las observaciones que le hace en las revisiones de los dos borradores:

« [...] Por favor, ten en cuenta mis observaciones [...]». (Anexo XLIV)

— Le recomienda que le mande un segundo borrador de la segunda muestra:

«[...] y respecto a la muestra 3⁴⁹, estaría bien que me la mandaras otra vez». (Anexo XLIV)

➤ **Sancionador** (evalúa el trabajo de la alumna):

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!)⁵⁰ [...]». (Anexo XLIV)

➤ **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

— Se muestra accesible y cercana con la alumna a través de (Anexo XLIV):

- El uso de muestras de apoyo y ánimo: «*Un abrazo y ¡ánimo!*»
- El uso de emoticones que indican complicidad: «;-)».
- La valoración del segundo borrador de la primera muestra entre signos de exclamación: «(*¡muy bien!*)».
- La utilización de un discurso basado en el tuteo

Todo este sustento emocional que proporciona la tutora ayuda a crear una relación entre docente y discente basada en la confianza. No obstante, en su discurso la tutora también refleja, mediante recursos lingüísticos como el uso de imperativo el rol de experta y, por tanto, dominante, que desempeña en esta relación.

Por otra parte, también resulta importante fijarse sobre qué aspectos la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece apoyo pedagógico relativo a:

➤ **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, procedimiento, tutores asignados, proceso de revisión (envío de borradores, observaciones, etc.). En el mensaje foco de análisis, la tutora le ofrece ayuda respecto al **proceso de revisión de las muestras** (Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!) y la primera revisión de la muestra 3. [...] En cuanto a la muestra 1, ya no hace falta que me la vuelvas a mandar [...]».

«Por otra parte, te informo de que no he recibido la muestra que dices que me mandas en este último mensaje ;-))».

«[...] Por favor, ten en cuenta mis observaciones [...]».

«[...] y respecto a la muestra 3⁵¹, estaría bien que me la mandaras otra vez.».

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

En esta ocasión la tutora ofrece ayuda respecto al contenido del documento entregado por la alumna:

Evaluación:

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!)⁵² [...]». (Anexo XLIV)

Esta retroalimentación emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador de la primera muestra.

⁴⁹ Se trata de la muestra 3 según el orden en el que aparece en el portafolio de Lafayette, pero en este estudio se considera la segunda muestra porque la entregó en segundo lugar para revisión y ese es un dato relevante de cara al análisis del proceso de intervención tutorial.

⁵⁰ El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso de carácter sancionador.

⁵¹ Se trata de la muestra 3 según el orden en el que aparece en el portafolio de Lafayette, pero en este estudio se considera la segunda muestra porque la entregó en segundo lugar para revisión y ese es un dato relevante de cara al análisis del proceso de intervención tutorial.

⁵² El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso de carácter sancionador.

➤ **Aspectos afectivo-emocionales:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional, imprescindible para que la alumna pueda llevar a cabo la tarea encomendada. Consiste en una retroalimentación afectivo-emocional que la tutora proporciona durante el proceso de elaboración del portafolio. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA	
		Orientación general	Orientación específica: Retroalimentación Borrador 2 Muestra 1 y Borrador 1 Muestra 2
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio		CONTENIDO: - Evaluación de la adecuación del trabajo presentado en el segundo borrador de la primera muestra.
	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	- No se adjuntó el primer borrador de la tercera muestra	PROCESO DE REVISIÓN: - Documentos adjuntos - Observaciones - Tenerlas en cuenta para la versión definitiva de la muestra 1 y el segundo borrador de la muestra 2 - Entregar segundo borrador de la muestra 2 y no entregar ninguno más de la muestra 1
	Aspectos afectivo-emocionales		- Confianza - Cercanía

Tabla 3.2. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje del 09/03/10

3.1.2. Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la primera muestra

La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (Anexo XVII):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en dos ocasiones).
- El resaltado en color azul de errores ortográficos y de puntuación (en cinco ocasiones). En este caso, el señalado en azul ya indica por sí solo que la alumna ha cometido una falta de ortografía o de puntuación.
- El resaltado en azul de un error gramatical y la colocación al final de la palabra de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse la palabra (en una ocasión).
- La colocación entre paréntesis de una signo de puntuación para indicar que se debe eliminar y resaltarlo en azul (en una ocasión).
- El resaltado en amarillo de varias palabras para señalar algún problema de redacción (en una ocasión).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el segundo borrador de la primera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aconseja a la alumna eliminar la definición del concepto de aducto. - Le corrige un error léxico. - Le señala en azul cinco faltas ortográficas y una de puntuación para que las corrija. - Le señala en amarillo un problema de redacción. - Le corrige un error gramatical y un error de puntuación.

Tabla 3.3. Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el segundo borrador de la primera muestra

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del segundo borrador de la primera muestra se caracteriza por ser:

- **Instruccional** (da un consejo sobre el contenido de la reflexión de la primera muestra con el verbo de opinión *creer*):

«Yo creo que esto sobra» (Anexo XVII)

- **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«concuerdas». (Comentario 2 insertado en el texto, Anexo XVII)

«Me di cuenta **de** que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

Corrige el error gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

«Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula **(.)** implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

Corrige el error de puntuación colocando el signo de puntuación entre paréntesis y resaltándolo azul celeste.

- **Informativo** (le señala en azul seis faltas ortográficas y dos de puntuación; y en amarillo el uso repetitivo de dos palabras):

«Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de **conceptos básicos** y **metodología I**». (En el texto de presentación de la primera muestra, Anexo XVII)

«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿**Qué** papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿**Tiene** razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

«Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para **mí** y obviamente para los alumnos. (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

«Esta vez se **partía** de otro enfoque completamente distinto: ya no se **partía** de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

En este último caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul y en amarillo. El resaltado en azul le indica a la alumna que la palabra, sílaba o letra señalada contiene un error ortográfico. Por otra parte, el resaltado en amarillo le indica a la alumna un problema de redacción, normalmente el uso repetido de una

misma palabra de forma seguida. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del segundo borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— **Aspectos formales:**

Faltas ortográficas:

«Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de **conceptos básicos** y **metodología I**». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

Error léxico:

«**concuenda**». (Comentario 2 insertado en el texto, Anexo XVII)

En este caso, se trata de un error sobre el cual la tutora ya advirtió a Lafayette en la revisión de primer borrador, pero que la alumna no subsanó en el segundo borrador.

Error gramatical:

«Me di cuenta **de** que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

Problemas de redacción:

«Esta vez se **partía** de otro enfoque completamente distinto: ya no se **partía** de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XVII)

— **Contenido**

Enfoque y temas objeto de reflexión:

«Yo creo que esto sobra» (Comentario 1 insertado en el texto, Anexo XVII)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: retroalimentación Borrador 2
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faltas de ortografía y errores gramaticales. - Errores de puntuación. - Problema de redacción. <p>II. CONTENIDO:</p> <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque y temas objeto de reflexión

Tabla 3.4. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada en el segundo borrador de la primera muestra

Por último, a continuación se incluye un cuadro en el que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al segundo borrador de la primera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del segundo borrador de la primera muestra (B2M1)				CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Sancionador
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE PLANIFICAR, GESTIONAR Y ORGANIZAR LA TAREA ACADÉMICA DEL PORTAFOLIO	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2-M1 y RB1-M2 ⁵³ ; 09/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ⁵⁴ ;	Informa de que: - No ha adjuntado primer borrador M3.		
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: SOBRE EL RETROALIMENTACIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA (B2M1)	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2-M1 y RB1-M2: 09/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT: Proceso revisión - Tarea de elaborar PT: Contenido: Valbración - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Documentos adjuntos: adjunto: RB2-M1 y RB1-M2 - No es necesario un 3er borrador M1.	Insta a: - Tener en cuenta las observaciones RB2-M1 y RB1-M2. Aconseja: - Enviar un segundo borrador M2.	Valora: - El trabajo de la alumna en el B2M1.
		En el B2M1.	- Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Faltas ortográficas y de puntuación. - Error léxico. - Problema de redacción. Contenido: - Enfoque y temas objeto de reflexión	Informa sobre: - 1 falta de puntuación. - 5 faltas ortográficas. - Problema de redacción.	Aconseja: - Eliminar la definición del concepto <i>aducto</i> .	Le corrige: - Un error léxico, un error gramatical y un error de puntuación.
						Se muestra cercana y da confianza

Tabla 3.5. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la primera muestra

⁵³ RB2-M1 = Revisión del segundo borrador de la primera muestra.- RB1-M2 = Revisión del primer borrador de la segunda muestra.

⁵⁴ PT = Portafolio

3.2. Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la segunda muestra

La tutora ofrece ayuda pedagógica a Lafayette en relación con el primer borrador de la segunda muestra a través de dos medios diferentes:

- El correo del 09/03/10 en el que manda la retroalimentación del segundo borrador de la primera muestra y la del primer borrador de la segunda muestra (Anexo XLIV).
- En el texto del borrador (Anexo XLIX) mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en dos ocasiones); el resaltado en color azul de errores gramaticales (en una ocasión); y el resaltado en color amarillo de un problema de redacción (en una ocasión).

Del análisis de ambos se desprende dos tipos de ayudas:

- El apoyo que le ofrece en términos generales y que no emana del trabajo que la alumna va realizando. Este tipo de ayuda se da exclusivamente en el cuerpo del mensaje que la tutora envía a la alumna para mandarle la revisión del segundo borrador de la primera muestra y del primer borrador de la segunda muestra. (Anexo XLIV)
- El apoyo que la tutora proporciona a la alumna exclusivamente en relación con el primera borrador de la segunda muestra (Anexo XLIX).

3.2.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Para el análisis de este mensaje, se remite al apartado 3.1.1.

3.2.2. Ayuda pedagógica recibida en el primer borrador de la segunda muestra

La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (Anexo XLIX):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en dos ocasiones).
- El resaltado en azul de un error gramatical y la colocación al final de la palabra de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse (en una ocasión).
- El resaltado en amarillo de varias palabras para señalar algún problema de redacción (en una ocasión).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador de la segunda muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none">- Le corrige dos errores gramaticales.- Le explica cómo debe organizar y enfocar la reflexión sobre la muestra.- Le insta a resumir el análisis de la conversación y a profundizar en los aspectos que recoge en el último párrafo.- Le señala en amarillo un problema de redacción.

Tabla 3.6. Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la segunda muestra.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador de la segunda muestra se caracteriza por ser:

- **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«*hubiera visto*». (Comentario 1 insertado en el texto, Anexo XLIX)

«*Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle de que ya estaba llegando*». (En el texto de presentación de la primera muestra, Anexo XLIX)

En el segundo caso, la tutora corrige el error gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

- **Explicativo** (explica a la alumna cómo debe organizar y enfocar la reflexión de la muestra):

«*Lafayette, todo lo que comentas aquí es lo realmente importante y lo dejas para el final... Tienes que intentar cambiar el foco de la reflexión. A ver si me explico: tienes que poner el foco en describir cómo el análisis de esa situación ha repercutido en tu proceso formativo y no en el análisis en sí de esa situación, lo cual no quiere decir que no sea interesante. Y una manera de hacerlo es, antes de analizar la situación, explicar más detenidamente todo lo que expones en este párrafo. Nada más introduciendo este tema antes ya le estás dando más importancia*». (Extracto comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLIX)

- **Instruccional** (insta a la alumna a que resuma el análisis de la conversación y a profundice en los aspectos que recoge en el último párrafo):

«*Por otra parte, intenta resumir, por un lado el análisis que haces y, por otro, profundizar en los aspectos que recoges en este párrafo*» (Extracto comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLIX)

- **Informativo** (le señala un error estilístico para que lo corrija):

«*En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha **hecho** valorar el **hecho** de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa [...]*». (En el mismo cuerpo del texto, párrafo 9, Anexo XLIX)

En este último caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en amarillo. Mediante este símbolo le indica a la alumna un problema de redacción, normalmente el uso repetido de una misma palabra de forma seguida. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional.

- **Afectivo-emocional:**

La tutora muestra cercanía al interpelar a la alumna por su nombre:

«*Lafayette, todo lo que comentas aquí es lo realmente importante y lo dejas para el final...* ». (Extracto comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLIX)

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del primer borrador de la muestra. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

- **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— Aspectos formales:

Error gramatical:

«Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle **de** que ya estaba llegando». (En el texto de presentación de la primera muestra, Anexo XLIX)

Problemas de redacción:

«En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha **hecho** valorar el **hecho** de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa [...]». (En el mismo cuerpo del texto, párrafo 9, Anexo XLIX)

— Contenido

Enfoque de la reflexión y organización textual y discursiva:

«Lafayette, todo lo que comentas aquí es lo realmente importante y lo dejas para el final... Tienes que intentar cambiar el foco de la reflexión. A ver si me explico: tienes que poner el foco en describir cómo el análisis de esa situación ha repercutido en tu proceso formativo y no en el análisis en sí de esa situación, lo cual no quiere decir que no sea interesante. Y una manera de hacerlo es, antes de analizar la situación, explicar más detenidamente todo lo que expones en este párrafo. Nada más introduciendo este tema antes ya le estás dando más importancia». (Extracto comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLIX)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el primer borrador de la muestra. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: retroalimentación Borrador 1
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	I. ASPECTOS FORMALES: - Errores gramaticales. - Problema de redacción. II. CONTENIDO: REFLEXIÓN: - Enfoque de la reflexión ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN - Organización temática
	Aspectos afectivo-emocionales	- Cercanía (interpelación por su nombre)

Tabla 3.7. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada en el primer borrador de la segunda muestra

Por último, a continuación se incluye un cuadro en el que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al primer borrador de la segunda muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del primer borrador de la segunda muestra (B1M2)				CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE PLANIFICAR, GESTIONAR Y ORGANIZAR LA TAREA ACADÉMICA DEL PORTAFOLIO	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2-M1 y RB1-M2 ⁵⁵ ; 09/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ⁵⁶ ;	Informa de que: - No ha adjuntado primer borrador M3.		
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA (B1M2)	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2-M1 y RB1-M2; 09/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT: Proceso revisión - Tarea de elaborar PT: Contenido: Valoración - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Documentos adjuntos: adjunto: RB2-M1 y RB1-M2 - No es necesario un 3er borrador M1.	Insta a: - Tener en cuenta las observaciones RB2-M1 y RB1-M2. Aconseja: - Enviar un segundo borrador M2.	Valora: - El trabajo de la alumna en el B2M1. Se muestra cercana y da confianza
		En el B1M2.	- Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Errores gramaticales. - Problema de redacción. Contenido: - Temas objeto de reflexión	Informa sobre: - Problema de redacción.	Insta a: - Resumir el análisis de la conversación y a profundizar en los aspectos que recoge en el último párrafo.	Le explica: - Cómo debe enfocar la reflexión. Le corrige: - Dos errores gramaticales
						Se muestra cercana

Tabla 3.8. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra.

⁵⁵ RB2-M1 = Revisión del segundo borrador de la primera muestra. - RB1-M2 = Revisión del primer borrador de la segunda muestra.
⁵⁶ PT = Portafolio

3.3. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el primer borrador de la tercera muestra

La ayuda pedagógica que Lafayette recibe desde que se inicia el período de tutorización hasta el 09/03/10 (especialmente, la puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio para todos los alumnos que tiene asignados; y la retroalimentación personalizada que ella misma ofrece a Lafayette en relación con los dos primeros borradores de la muestra 1 y el primer borrador sobre la muestra 2) repercuten en el primer borrador que la alumna entrega sobre la tercera muestra.

Para poder analizar esta repercusión se ha comparado el primer borrador de la tercera muestra con el primer borrador que la alumna entregó sobre la primera. A partir de esta comparación, se ha detectado lo siguiente:

3.3.1. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales

La ayuda pedagógica que la alumna recibe hasta aquí en relación con aspectos formales supone que en el primer borrador de la tercera muestra separe con el título «Reflexión» la sección de presentación de la muestra de la de reflexión (Anexo XXVII), tal como ya hizo también en la reflexión sobre la segunda muestra. Esto tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial que se da respecto al primer borrador de la primera muestra:

- Primera observación incluida directamente en el texto del primer borrador de la primera muestra y resaltada en amarillo (Anexo XLVII):

«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título⁵⁷».

3.3.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido

Por otra parte, la ayuda pedagógica que la alumna recibe durante este período respecto al contenido de la reflexión repercute claramente tanto sobre **la organización textual y discursiva, como sobre el enfoque y los temas de la reflexión** del primer borrador de la tercera muestra. Aspectos todos ellos estrechamente interrelacionados.

La alumna como eje discursivo de la reflexión su proceso formativo y desarrollo profesional, organiza el texto alrededor de este e hilvana un discurso personal y subjetivo (Anexo XXVII).

3.4. Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador de la tercera muestra

La tutora informa a la alumna de que le envía la revisión del primer borrador de la tercera muestra en el mensaje del 10/03/10 y le ofrece ayuda pedagógica exclusivamente en el texto del mismo documento. Emplea los siguientes procedimientos para ofrecerle retroalimentación (Anexo LI):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en cinco ocasiones).
- El resaltado en color azul de errores ortográficos (en una ocasión). En este caso, el señalado en azul ya indica por sí solo que la alumna ha cometido una falta gramatical.
- Y las observaciones que le hace al final del texto, resaltadas en color verde.

⁵⁷ El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora da una consigna a la alumna sobre un aspecto formal. El resaltado es de la tutora.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador de la tercera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1
<p>LA TUTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le insta a que no diga que suspendió la asignatura porque no fue así y le recomienda que lo reformule de otra manera (en la presentación de la muestra). - Le aconseja sacar el texto señalado de la presentación de la muestra e incluirlo en la parte de reflexión. - Le señala un error ortográfico. - Le pregunta por qué no le resulta fácil escuchar las necesidades de cada uno de sus alumnos y le insta a que lo explique más. - Le explica cómo debe organizar y enfocar la reflexión sobre la muestra. - Le pregunta en relación con el último párrafo si considera que tal como lo ha redactado muestra una aproximación personal al tema y respecto a su propio proceso de aprendizaje. - Le insta a que recapacite sobre ello con respecto a toda la reflexión, no solo a ese último párrafo. - Le informa de que le falta abordar otras cuestiones y le plantea preguntas al respecto.

Tabla 3.9. Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la tercera muestra

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador de la tercera muestra se caracteriza por ser:

➤ Instruccional

- En relación con el apartado de presentación de la muestra, insta a la alumna a que explique mejor por qué tuvo que realizar una tarea extra para Metodología 1:

«No pongas suspender porque no llegue a hacerlo. Antes de poner la nota te pedí que hicieras el trabajo. Di algo así como que te hice realizar un trabajo complementario para poder aprobar la materia porque...» (Comentario 1 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

Y le aconseja mover el pasaje señalado al apartado de reflexión:

«Esta justificación que haces sobre la inclusión de esta muestra en el Portafolio creo que es mejor que la incluyas en el apartado de Reflexión al principio de todo» (Comentario 2 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

- En relación con el texto reflexivo, le insta a que explique más la razón por la cual le resulta complicado escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos:

¿Por qué? Explica más esta idea⁵⁸» (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo LI)

Le da instrucciones sobre cómo debe organizar y enfocar la reflexión:

«Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para⁵⁹ seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

Le insta a que reflexione si en el último párrafo y en la reflexión en general adopta una aproximación personal al tema o temas que aborda, y lo hace desde la perspectiva de su proceso de aprendizaje:

⁵⁸ El subrayado indica la parte del discurso que es instruccional.

⁵⁹ Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas⁶⁰ abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo» (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo LI)

➤ **Informativo**

— Le señala un error ortográfico para que lo corrija:

«A **mi**, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LI)

En este caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul. Mediante este símbolo le indica a la alumna un problema ortográfico. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional.

— Le informa de que le falta abordar otras cuestiones:

«**Lafayette, te falta aludir a cuestiones como:** [...]». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde, Anexo LI)

➤ **Explicativo** (explica a la alumna cómo debe organizar y enfocar la reflexión de la muestra):

«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3⁶¹. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo⁶². Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para⁶³ seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

➤ **Indagador** (plantea preguntas que pretenden estimular determinados procesos reflexivos / cognitivos en la alumna). Por ejemplo:

— El razonamiento del por qué de algo:

«¿Por qué? Explica más esta idea» (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo LI)

Le pregunta a la alumna por qué no le resulta fácil escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos.

— La focalización de la atención de la alumna, la observación y el análisis del enfoque de la reflexión que ha realizado:

«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas⁶⁴ abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo» (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo LI)

— La puesta en relación con la práctica docente:

« [...] **¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente?** [...] **Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica?**». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

— La focalización de la atención, la observación y el análisis de diferentes aspectos (sentimientos, dudas) en relación con un determinado tema o experiencia:

⁶⁰ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

⁶¹ Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

⁶² El subrayado indica la parte del discurso que tiene un carácter claramente explicativo.

⁶³ Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

⁶⁴ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

« [...] *¿Me siento cómoda con estos planteamientos?* [...] *¿Me planteo dudas en relación a los mismos? ¿Cuáles?* [...]». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

La tutora recurre a este tipo de estrategia pedagógica discursiva con frecuencia: al planteamiento de preguntas que favorezcan y guíen la reflexión de la alumna. A continuación se analizan.

Se trata de preguntas abiertas que no admiten un sí o un no por respuesta sino que invitan a la alumna a razonar o recapacitar sobre los diferentes aspectos que se plantean. En este caso, algunas evocan el futuro en el presente:

« [...] *¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente?* [...] *Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica?*». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

Mientras el resto se sitúan en el presente:

« *¿Por qué? Explica más esta idea*» (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo LI)

«*Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas⁶⁵ abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo*» (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo LI)

« [...] *¿Me siento cómoda con estos planteamientos?* [...] *¿Me planteo dudas en relación a los mismos? ¿Cuáles?* [...]». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

Para realizar el análisis aquí presentado es necesario atomizar el discurso de la tutora, pero, lógicamente, lo más usual es que en un mismo comentario combine diferentes tipos de discurso. Sirva como ejemplo:

➤ Comentario 4 insertado en el texto:

«*Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3⁶⁶. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para⁶⁷ seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras*». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

En este caso, como se puede apreciar, la tutora proporciona apoyo a la alumna de dos maneras diferentes:

- Le explica cómo debe organizar y enfocar la reflexión.
- Le da consignas sobre lo que tiene que hacer.

Por lo tanto, el comentario tiene un discurso de carácter explicativo e instruccional.

Por último, respecto al tipo de discurso que emplea la tutora para ofrecer retroalimentación a la alumna, cabe destacarse también que se trata de un discurso escrito con marcas de oralidad. Marcas que reflejan que la tutora establece con la alumna un discurso claramente interactivo. Estos rasgos de oralidad son: la apelación directa al «otro» (en este caso a la alumna a través de su nombre de pila, por ejemplo, véase el comentario 5, Anexo LI); el uso de la modalidad interrogativa (a través del planteamiento de preguntas, véanse los ejemplos de más arriba); y el uso de verbos de comunicación verbal como «te comento» en el comentario 4:

⁶⁵ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

⁶⁶ Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

⁶⁷ Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3⁶⁸. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. [...]». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

Asimismo, estas marcas también desempeñan un papel afectivo-emocional, puesto que favorecen una interacción simétrica y cercana entre alumna y tutora (sin olvidarnos del tuteo, que, como se ha comentado anteriormente, denota proximidad en el español de la península Ibérica).

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del primer borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— **Aspectos formales:**

Error ortográfico:

«A **mi**, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LI)

— **Contenido**

Enfoque de la reflexión y organización textual y discursiva:

«Esta justificación que haces sobre la inclusión de esta muestra en el Portafolio creo que es mejor que la incluyas en el apartado de Reflexión al principio de todo» (Comentario 2 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3⁶⁹. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para⁷⁰ seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas⁷¹ abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo» (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo LI)

Información que debe corregir de la presentación de la muestra

«No pongas suspender porque no llegue a hacerlo. Antes de poner la nota te pedí que hicieras el trabajo. Di algo así como que te hice realizar un trabajo complementario para poder aprobar la materia porque...» (Comentario 1 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

Temas objeto de reflexión:

«¿Por qué? Explica más esta idea» (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo LI)

«Lafayette, te falta aludir a cuestiones como: ¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente? ¿Me siento cómoda con estos planteamientos? Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica? ¿Me planteo dudas en

⁶⁸ Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

⁶⁹ Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

⁷⁰ Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

⁷¹ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

relación a los mismos? ¿Cuáles? Etc.». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1 de la muestra 3. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación Borrador 1 – Muestra 3
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta ortográfica. <p>II. CONTENIDO:</p> <p>PRESENTACIÓN DE LA MUESTRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información que debe corregir. <p>ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización temática <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión

Tabla 3.10. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada en el primer borrador de la tercera muestra

Por último, a continuación se incluye una tabla en la que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al primer borrador de la tercera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del primer borrador de la tercera muestra (B1M3)						
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
				Informativo	Instruccional	Explicativo
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA (B1M3)	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB1-M3 ⁷² ; 10/03/10 En el B1M3.	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ⁷³ ; Proceso revisión - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Documentos adjuntos: adjunto: RB1-M3		
			- Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Error ortográfico. Contenido: PRESENTACIÓN MUESTRA: - Información que debe corregir. ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN: - Organización temática REFLEXIÓN: - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión	Informa sobre: - Error ortográfico. - Le falta abordar otras cuestiones.	Da consignas y/o consejos sobre el contenido: organización discursiva y enfoque.	Le explica: - Cómo debe organizar y enfocar la reflexión.
					Le plantea preguntas para: - Estimularle procesos reflexivos.	Le desea que le sean útiles sus observaciones.
						Se muestra cercana: uso del tuteo, apelación directa, etc.

Tabla 3.11. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra.

⁷² RB1-M3 = Revisión del primer borrador de la tercera muestra.

⁷³ PT = Portafolio

3.5. Puesta en común sobre dos reflexiones en el foro específico del portafolio

La tutora interviene por última vez en la puesta en común realizada en el foro específico del portafolio el 10/03/10 mediante un mensaje en el que (Anexo XLVI):

- **Valora** las intervenciones de las alumnas.
- **Les formula una pregunta.**
- **Y les da ánimos.**

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Sancionador** (evalúa las intervenciones de las alumnas):

«Las tres vais bien encaminadas en vuestras apreciaciones, pero [...]». (Anexo XLVI)

- **Indagador** (les formula una pregunta):

« [...] ¿qué rasgos podéis observar en las muestras que os llevan a esas conclusiones?». (Anexo XLVI)

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

Se muestra accesible y cercana con las alumnas a través de muestras de ánimo:

«¡Ánimo!» (Anexo XLVI)

La ayuda pedagógica en este caso se centra en la tarea misma de elaborar el portafolio: el enfoque que se le tiene que dar.

3.6. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la segunda muestra

Durante el período que va entre la entrega del primer borrador y el segundo borrador de la segunda muestra, la alumna recibe ayuda pedagógica por dos medios: la puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio para todos los alumnos que tiene asignados (10/03/10); y la retroalimentación personalizada que la tutora ofrece a Lafayette respecto al primer borrador de la segunda muestra (09/03/10) y el primer borrador de la tercera (10/03/10). Especialmente el *feedback* que la alumna recibe sobre el primer borrador de la segunda tiene repercusiones en el segundo.

3.6.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador sobre la segunda muestra tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo y las observaciones que la tutora le realiza respecto al primer borrador, y las tiene en cuenta en la elaboración del segundo. Esto se origina a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:
 - Fragmentos de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (09/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!) y la primera revisión de la muestra 3⁷⁴. [...] En cuanto a la muestra 1, ya no hace falta que me la vuelvas a mandar [...]».

« [...] Por favor, ten en cuenta mis observaciones [...]».

- Envía un segundo borrador de la muestra antes de enviar la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra. Esto se da a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (09/03/10, Anexo XLIV):

« [...] y respecto a la muestra 3⁷⁵, estaría bien que me la mandaras otra vez».

3.6.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador

La ayuda pedagógica que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos formales supone que en el segundo borrador Lafayette:

- Corrija un error gramatical a partir de la siguiente intervención tutorial (Comentario 1, primer borrador de la segunda muestra. Anexo XLIX):

«hubiera visto».

- Corrija un problema de redacción a partir de la siguiente intervención tutorial (párrafo 9 del primer borrador de la segunda muestra, Anexo XLIX):

*«En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha **hecho** valorar el **hecho** de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa [...]».*

No obstante, también se detecta un caso en el que la tutora le corrige un error gramatical y la alumna no mantiene la corrección en el segundo borrador. Se trata de la intervención tutorial que se da en el apartado de presentación de la muestra del primer borrador (Anexo XLIX):

*«Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle **de** que ya estaba llegando».*

3.6.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del segundo borrador

La ayuda pedagógica que ofrece la tutora en el primer borrador de la muestra repercute en el segundo borrador en la organización textual y discursiva del texto, en los temas objeto de reflexión, y en el enfoque y tono de la reflexión. Estos cambios tienen lugar a través de la siguiente intervención tutorial:

«Lafayette, todo lo que comentas aquí es lo realmente importante y lo dejas para el final... Tienes que intentar cambiar el foco de la reflexión. A ver si me explico: tienes que poner el foco en describir cómo el análisis de esa situación ha repercutido en tu proceso formativo y no en el análisis en sí de esa situación, lo cual no quiere decir que no sea interesante. Y una manera de hacerlo es, antes de analizar la situación, explicar más detenidamente todo lo que expones en este párrafo. Nada más introduciendo este tema antes ya le estás dando más importancia. Por otra parte, intenta resumir, por un lado el análisis que haces y, por otro, profundizar en los aspectos que recoges en este párrafo». (Comentario 2 insertado en el texto, Anexo XLIX)

⁷⁴ Aquí se refiere a la muestra 2. En esta investigación se identifican las muestras según el orden en que la alumna las realizó y no en el que las incluyó en el portafolio.

⁷⁵ Se trata de la muestra 3 según el orden en el que aparece en el portafolio de Lafayette, pero en este estudio se considera la segunda muestra porque la entregó en segundo lugar para revisión y ese es un dato relevante de cara al análisis del proceso de intervención tutorial.

En cuanto a la **organización textual y discursiva** de la reflexión, esta intervención provoca principalmente que la alumna reestructure el segundo borrador de tal modo que el foco discursivo pasa a ser el análisis sobre cómo el malentendido que se produjo en la conversación que mantuvo con su amigo y la asignatura Elementos de Gramática Pedagógica han repercutido en su proceso formativo, y no tanto el análisis en sí de la conversación mantenida con su amigo. Un ejemplo claro se da al colocar la alumna como primer párrafo del segundo borrador el análisis de lo que le ha aportado la muestra, cuando en el primer borrador este mismo párrafo lo había relegado al final. Así empieza la reflexión del segundo borrador:

«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses(,) no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo(,) me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística [...]». (Extracto del párrafo 1, Anexo XLIX)

Por tanto, el eje discursivo pasa a ser claramente su proceso formativo y desarrollo profesional. Asimismo, en el segundo borrador el número de párrafos se reduce de 9 a 6, aunque de una extensión mayor.

Por otra parte, la intervención tutorial indicada más arriba también repercute en el segundo borrador tanto en cuestiones relativas a los **temas objeto de reflexión** como en el **enfoque** que le da a esta.

Por lo que se refiere a los **temas objeto de reflexión**, la intervención de la tutora supone que en la reflexión del segundo borrador la alumna aborde un nuevo tema: *El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación*. Relaciona la experiencia con la práctica docente. Aspecto que también pone de manifiesto que la alumna focaliza su discurso en su proceso formativo y desarrollo profesional, lo cual es imprescindible para protagonizar procesos de autorregulación. De hecho, en relación con esta unidad temática, la alumna manifiesta los siguientes dos ciclos autorreguladores (párrafos 5 y 6, respectivamente, Anexo XXIII):

El ciclo autorregulador que se manifiesta en el párrafo 5 empieza con una fase de concienciación (manifiesta conciencia de los interrogantes que le plantea la aplicación en su futura práctica docente de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal); a continuación, le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca respuestas a los interrogantes que se plantea); y finalmente, una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de respuestas le lleva a tomar conciencia de estas) (Véase el apartado 2.3. del Anexo XX).

Por otra parte, el ciclo autorregulador identificado en el párrafo 6 comienza con una fase de concienciación (manifiesta tomar conciencia de la dificultad que le plantean en la práctica docente la aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal); a continuación, le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una solución para hacer frente a la dificultad identificada); seguidamente se da otra fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una solución le lleva a tomar conciencia de las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad, de la curiosidad que siente sobre este tema y de las

creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y los recursos a los que hace referencia); y finalmente, otra fase de control (planifica actuaciones en su práctica docente para solucionar esta dificultad) (Véase el apartado 2.3. del Anexo XX).

De todas formas, en este último ciclo autorregulador la alumna también se autorregula en relación con su actuación como docente en el programa, al planificar que enfocará las unidades didácticas que debe elaborar para las prácticas de tal manera que le permitan descubrir cómo aplicar diferentes técnicas para ayuden a potenciar en el aula el uso real de la lengua.

Por último, la intervención señalada también repercute, como se ha dicho anteriormente, en el **enfoque** que Lafayette le da a la reflexión en el segundo borrador. En este sentido, como pone de manifiesto la organización discursiva, el eje de la reflexión deja de ser el análisis de la conversación a partir de la exposición de los conocimientos adquiridos en la asignatura de *Elementos de Gramática Pedagógica* para pasar a ser su proceso formativo y desarrollo profesional.

3.7. Repercusiones de la ayuda pedagógica en el segundo borrador de la tercera muestra

Durante el período que va entre la entrega del primer borrador y el segundo borrador de la tercera muestra, la alumna recibe apoyo pedagógico por dos medios: la puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio para todos los alumnos que tiene asignados (10/03/10); y la retroalimentación personalizada que la tutora ofrece a Lafayette respecto al primer borrador de la segunda muestra (09/03/10) y el primer borrador de la tercera (10/03/10). Especialmente el *feedback* que la alumna recibe sobre el primer borrador de la tercera tiene repercusiones en el segundo.

3.7.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (10/03/10, Anexo XLIV):

«[...] Perdonas, aquí la tienes».

Primero la tutora se disculpa porque en un mensaje anterior le ha enviado la revisión de la segunda muestra, en vez de la tercera.

3.7.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador

La ayuda pedagógica que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos formales supone que en el segundo borrador Lafayette corrija un error ortográfico a partir de la siguiente intervención tutorial:

«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LI)

3.7.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del segundo borrador

La ayuda pedagógica que ofrece la tutora en el primer borrador de la muestra repercute en el segundo borrador tanto en la organización textual y discursiva del texto como en el enfoque de la reflexión que genera. Estos cambios tienen lugar a través de las siguientes intervenciones tutoriales:

- El comentario 2 insertado en el texto de presentación de la muestra del primer borrador:

«Esta justificación que haces sobre la inclusión de esta muestra en el Portafolio creo que es mejor que la incluyas en el apartado de Reflexión al principio de todo» (Comentario 2 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

Esta intervención provoca que en el segundo borrador Lafayette mueva la parte del texto señalada al párrafo 1 de la reflexión:

«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I» (Extracto del párrafo 1, Anexo XXIX)

- El comentario 4 insertado en el texto reflexivo del primer borrador:

«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3⁷⁶. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para⁷⁷ seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras». (Comentario 4 insertado en el texto, Anexo LI)

Esta intervención provoca que Lafayette reestructure el párrafo 2 (en el segundo borrador se trata del párrafo 3) siguiendo las instrucciones que la tutora le proporciona. Compárese en la tabla siguiente:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	BORRADOR 2 EXTRACTO PÁRRAFO 3
[...] Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989) ⁷⁸ , vemos que las necesidades objetivas hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. ¿Cuántas veces, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado	[...] ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis

⁷⁶ Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

⁷⁷ Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

⁷⁸ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	BORRADOR 2 EXTRACTO PÁRRAFO 3
al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁷⁹ en Psicología para profesores de idiomas.	amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.

Tabla 3.12. Reestructuración del tercer párrafo en el segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra

De esta manera, si bien en el primer borrador la alumna no se centra únicamente en la exposición de conocimientos, en el segundo el foco de la reflexión es claramente su proceso formativo y desarrollo profesional, y la definición de los conceptos de análisis de necesidades objetivas y análisis de necesidades subjetivas está totalmente integrada y supeditada a ello.

- El comentario 5 insertado en el texto reflexivo del primer borrador:

«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas⁸⁰ abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo» (Comentario 5 insertado en el texto, Anexo LI)

Esta intervención supone que en algunos pasajes de la reflexión Lafayette cambie el foco reflexivo, tal como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, y enfoque los temas que aborda desde una perspectiva más personal. Compárense los siguientes párrafos:

BORRADOR 1 PÁRRAFO 4	BORRADOR 2 PÁRRAFO 4
Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea al profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza-aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de los alumnos/as	Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento

⁷⁹ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en Psicología para profesores de idiomas, capítulo 3, páginas 55-72.

⁸⁰ Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

BORRADOR 1 PÁRRAFO 4	BORRADOR 2 PÁRRAFO 4
	de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).

Tabla 3.13. Ejemplo de cambio del foco reflexivo en el segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra

En el párrafo del primer borrador la alumna transmite un tono distante al emplear la primera persona del plural, y la tercera del singular y del plural. Así, parece no comprometerse con lo que expresa. Además, mediante la utilización del presente de indicativo también otorga al discurso un carácter intemporal y con valor universal. Por el contrario, en el párrafo del segundo borrador recurre a la primera persona del singular (yo) y relaciona los contenidos con una experiencia formativa propia anterior, con lo que la perspectiva cambia totalmente. Todo esto es un indicador de que está focalizando en ella y en su proceso formativo y desarrollo profesional.

Asimismo, la ayuda pedagógica que la alumna recibe sobre el primer borrador de la muestra también repercute en los temas de objeto de reflexión en la segunda muestra. En este sentido, la intervención tutorial del comentario 3:

«¿Por qué? Explica más esta idea» (Comentario 3 insertado en el texto, Anexo LI)

Supone que en el segundo borrador Lafayette reflexione sobre por qué en la práctica docente no le resulta fácil atender a cada uno de los alumnos:

A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas». (Párrafo 3, Anexo XXIX)

Por otra parte, las observaciones que la tutora añade al final del primer borrador de la muestra:

«Lafayette, te falta aludir a cuestiones como: ¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente? ¿Me siento cómoda con estos planteamientos? Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica? ¿Me planteo dudas en relación a los mismos? ¿Cuáles? Etc.». (Al final del texto reflexivo, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

Suponen que en el segundo borrador la alumna centre más la atención en su práctica docente y declare su intención o necesidad de actuar de una determinada manera. Un claro ejemplo de ello es el siguiente párrafo:

«En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso». (Párrafo 5, Anexo XXIX)

Por último, en la revisión del primer borrador también se produce una intervención tutorial en la parte de presentación de la muestra que afecta al contenido de la misma en el segundo borrador:

«No pongas suspender porque no llegue a hacerlo. Antes de poner la nota te pedí que hicieras el trabajo. Di algo así como que te hice realizar un trabajo complementario para poder aprobar la materia porque...»
(Comentario 1 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)

Estas observaciones provocan que en la presentación de la muestra del segundo borrador Lafayette reformule la parte señalada de la siguiente manera:

BORRADOR 1 PRESENTACIÓN MUESTRA	BORRADOR 2 PRESENTACIÓN MUESTRA
La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, suspendí la asignatura. Por suerte, Silvia Pueyo me pidió que hiciera una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X ⁸¹ en el portafolio.	La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el portafolio.

Tabla 3.14. Reformulación de la presentación de la tercera muestra en el segundo borrador

3.8. Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la tercera muestra

La tutora ofrece apoyo pedagógico a Lafayette en relación con el segundo borrador de la muestra a través de dos medios diferentes:

- En el correo del 12/03/10 (Anexo XLIV).
- En el texto del borrador (Anexo LII) que la tutora le manda revisado. En este documento le ofrece apoyo mediante la herramienta de insertar comentario (en tres ocasiones) y el resaltado en color azul de errores gramaticales (en una ocasión).

El tipo de ayuda que recibe en ambos está relacionado exclusivamente con el segundo borrador (Anexo XXX).

3.8.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Según lo dicho anteriormente, en el mensaje del 12/03/10 la tutora ofrece a la alumna solo retroalimentación sobre el segundo borrador.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora en el mensaje para ofrecer a la alumna ayuda pedagógica:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2 MUESTRA 3
LA TUTORA: <ul style="list-style-type: none"> - Informa a la alumna de que le envía la revisión del segundo borrador de la tercera muestra y de que ya no es necesario que le mande otro. - Le insta a reducir la extensión de la reflexión porque el límite son dos páginas y la alumna se excede bastante. - Le recomienda hacerlo en los pasajes en los que se centra más en exponer conocimientos.

Tabla 3.15. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el mensaje del 12/03/10.

⁸¹ Se salvaguarda la identidad de la compañera.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Informativo:** le informa de que junto al correo le envía la revisión del segundo borrador de la tercera muestra y de que ya no hace falta que le mande otro:

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión del borrador de la muestra 2⁸². Ya no hace falta que me envíes nada más sobre ésta. [...]». (Anexo XLIV)

- **Instruccional** (le da consignas y consignas):

— Le insta a reducir la extensión de la reflexión:

« [...] No obstante, intenta resumir un poco la parte de la reflexión porque el límite está en las 2 páginas y tú te excedes bastante. [...]». (Anexo XLIV)

— Le recomienda reducir la extensión de la reflexión en los fragmentos en los que se centra más en exponer conocimientos:

« [...] Intenta acortar por los pasajes en que te centras más en exponer conocimientos». (Anexo XLIV)

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

— Se acerca con la alumna a través de la utilización de un discurso basado en el tuteo. (Anexo XLIV)

No obstante, en su discurso la tutora también refleja, mediante recursos lingüísticos como el uso de imperativo el rol de experta y, por tanto, dominante, que desempeña en esta relación.

Por otra parte, también resulta importante fijarse sobre qué aspectos la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece apoyo pedagógico relativo a:

- **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, procedimiento, tutores asignados, proceso de revisión (envío de borradores, observaciones, etc.). En el mensaje foco de análisis, la tutora le ofrece ayuda respecto al **proceso de revisión de las muestras**:

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión del borrador de la muestra 2⁸³. Ya no hace falta que me envíes nada más sobre ésta. [...]». (Anexo XLIV)

Se trata de una retroalimentación que se genera como consecuencia de la entrega del segundo borrador por parte de la alumna.

- **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

En esta ocasión la tutora ofrece ayuda respecto al contenido del documento entregado por la alumna:

« [...] No obstante, intenta resumir un poco la parte de la reflexión porque el límite está en las 2 páginas y tú te excedes bastante. Intenta acortar por los pasajes en que te centras más en exponer conocimientos». (Anexo XLIV)

⁸² En esta investigación la muestra 2 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 3.

⁸³ En esta investigación la muestra 2 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 3.

➤ **Aspectos afectivo-emocionales:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional, imprescindible para que la alumna pueda llevar a cabo la tarea encomendada. Consiste en una retroalimentación afectivo-emocional que la tutora proporciona durante el proceso de elaboración del portafolio. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.

Esta retroalimentación emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador de la tercera muestra.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA		
Orientación específica: Retroalimentación Mensaje 12/03/10 - Borrador 2 Muestra 3		
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	CONTENIDO: - Recomendación de reducir la extensión de la reflexión, a poder ser los pasajes en los que se centra más en exponer conocimientos.
	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	PROCESO DE REVISIÓN: - Documentos adjuntos - No entregar ningún borrador más
	Aspectos afectivo-emocionales	- Cercanía

Tabla 3.16. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje del 12/03/10 respecto al segundo borrador de la tercera muestra.

3.8.2. Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la tercera muestra

La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (Anexo LII).

- La herramienta de insertar comentario (en tres ocasiones).
- El resaltado en azul de un error gramatical y la colocación al final de la palabra de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse (en una ocasión).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el segundo borrador de la tercera muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
LA TUTORA: - Le corrige tres errores gramaticales y uno de puntuación.

Tabla 3.17. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el segundo borrador de la tercera muestra.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del segundo borrador de la tercera muestra se caracteriza por ser:

- **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«En la que incorporé... Este uso del gerundio es incorrecto en español». (Comentario 1, en el texto de presentación de la tercera muestra, Anexo LII)

En la primera parte del comentario la tutora le ofrece directamente a la alumna la versión correcta.

«Entre sujeto y predicado nunca se pone coma». (Comentario 2, en el texto reflexivo, Anexo LII)

«en». (Comentario 3, en el texto reflexivo, Anexo LII)

En el caso anterior la tutora le corrige directamente la preposición *a* por *en*.

«En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación **de**⁸⁴ que ser profesor no es nada fácil». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo LII)

En este último caso, la tutora corrige la falta gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos objeto de retroalimentación, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

- **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

— **Aspectos formales:**

Errores gramaticales:

«En la que incorporé... Este uso del gerundio es incorrecto en español». (Comentario 1, en el texto de presentación de la tercera muestra, véase Anexo LII)

Errores de puntuación:

«Entre sujeto y predicado nunca se pone coma». (Comentario 2, en el texto reflexivo, véase Anexo LII)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA	
Orientación específica: Retroalimentación Borrador 2	
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio I. ASPECTOS FORMALES: - Errores gramaticales. - Error de puntuación.

Tabla 3.18. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra

Por último, a continuación se incluye un cuadro en el que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al segundo borrador de la tercera muestra:

⁸⁴ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del segundo borrador de la tercera muestra (B2M3)				CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Sancionador
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL SEGUNDO BORRADOR DE LA TERCERA MUESTRA (B2M3)	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2- M3 ⁸⁵ ; 12/03/10.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT⁸⁶; Proceso revisión - Tarea de elaborar PT: Contenido: Reducir extensión. - Aspectos afectivo-emocionales 	Informa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Documentos adjuntos: RB2-M3 - No es necesario un 3er borrador M3. 	Insta a: <ul style="list-style-type: none"> - Reducir extensión reflexión. Aconseja: <ul style="list-style-type: none"> - Reducir pasajes centra más la atención en la exposición de conocimientos. 	
		En el B2M3.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Errores gramaticales. - Error de puntuación.. 			Le corrige: <ul style="list-style-type: none"> - Tres errores de gramaticales y uno de puntuación.
						Se muestra cercana

Tabla 3.19. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra.

⁸⁵ RB2-M3 = Revisión del segundo borrador de la tercera muestra.

⁸⁶ PT = Portafolio

3.9. Ayuda pedagógica de la coordinadora

El día 12/03/10, a través del foro de coordinación, la coordinadora proporciona ayuda pedagógica de orientación general a todos los alumnos. Para ello, hace lo siguiente (Anexo XLV):

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
<p>LA COORDINADORA:</p> <ul style="list-style-type: none">- Informa a los alumnos de que se amplía la fecha de entrega del portafolio hasta el siguiente fin de semana y de los motivos.- Se muestra comprensible con los alumnos que se puedan sentir mal por haberlo entregado en plazo y se justifica argumentando que están intentando satisfacer las últimas peticiones.- Aconseja a los alumnos que esta sea la última ampliación de la fecha de entrega porque los alumnos de Postgrado y Máster ya han empezado a cursar la siguiente asignatura.- Muestra su deseo de que disfruten de la primera asignatura del postgrado, Gramática.

Tabla 3.20. Ayuda pedagógica general proporcionada por la coordinadora

Por tanto, a partir de lo que hace la coordinadora se puede afirmar que su discurso en estos mensajes se caracteriza por ser:

➤ **Informativo**

Ofrece información sobre la nueva fecha de entrega del portafolio y sobre los motivos de la ampliación:

«Algunos de los participantes en el curso (tutores y alumnos) han tenido problemas de conexión a la red esta semana, otros andan algo desbordados terminando alguna asignatura y otros por cuestiones personales han tenido problemas para organizarse y llegar a tiempo con la entrega del portafolio. Es por todo ello que he pedido a M.Carmen que deje abierta la posibilidad de entregar al portafolio hasta el próximo fin de semana». (Mensaje 12/03/10, Anexo XLV)

➤ **Instruccional**

Aconseja, aunque de una manera bastante suave al hacerlo a través de la manifestación de un deseo, que esta sea la última ampliación de fecha de entrega:

«[...] Espero que esta prórroga sea la última, más que nada porque los alumnos de posgrado y máster ya han empezado otra asignatura y creo que deberíais centraros ahora en ella». (Mensaje 12/03/10, Anexo XLV)

➤ **Afectivo-emocional**

La coordinadora se muestra comprensible y con buenos deseos:

«Sé que algunos habéis tenido que correr mucho para poder llegar a tiempo y entregarlo dentro del plazo establecido, pero también es verdad que estamos intentando satisfacer las peticiones que nos hacéis llegar. [...] Espero que podáis disfrutar de la nueva asignatura de gramática». (Mensaje 12/03/10, Anexo XLV)

Así pues, como puede observarse, la coordinadora ofrece apoyo pedagógico relativo a la tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio, y a aspectos afectivo-emocionales.

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	Orientación general - Ampliación de la fecha de entrega del portafolio. - Motivo por el cual se extiende la fecha. - Recomendación de que esta sea la última ampliación.
	Aspectos afectivo-emocionales	- Se muestra disponible y con buenos deseos.

Tabla 3.21. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la coordinadora

3.10. Ayuda pedagógica recibida en relación con el segundo borrador de la segunda muestra

La tutora ofrece apoyo pedagógico a Lafayette en relación con el segundo borrador de la muestra a través de dos medios diferentes:

- En el correo del 12/03/10 (Anexo XLIV).
- En el texto del borrador (Anexo L) que la tutora le manda el 13/03/10 porque en el mensaje anterior olvida adjuntar la revisión. En este documento le ofrece apoyo mediante el resaltado en color azul de errores ortográficos y de puntuación (en siete ocasiones) y el resaltado en color amarillo de un problema de redacción (en una ocasión).

El tipo de ayuda que recibe en ambos está relacionado exclusivamente con el segundo borrador (Análisis XXIII).

3.10.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Según lo dicho anteriormente, en el mensaje del 12/03/10 la tutora ofrece a la alumna solo retroalimentación sobre el segundo borrador.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora en el mensaje para ofrecer a la alumna ayuda pedagógica:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2 MUESTRA 2
LA TUTORA: - Informa a la alumna de que le envía la revisión del segundo borrador de la tercera muestra y de que ya no es necesario que le mande otro. - Le insta a reducir la extensión de la reflexión y le recomienda hacerlo en los pasajes en los que se centra en analizar la interacción con su amigo. - Se muestra cercana.

Tabla 3.22. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el mensaje del 12/03/10

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Informativo:** le informa de que junto al correo le envía la revisión del segundo borrador de la segunda muestra y de que ya no hace falta que le mande otro:

«Te adjunto la revisión del segundo borrador de la muestra 3⁸⁷ y te comento lo mismo que en el mensaje sobre la muestra 2: ya no hace falta que me mandes más borradores sobre esta muestra [...]». (Anexo XLIV)

⁸⁷ En esta investigación la muestra 3 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 2.

➤ **Instruccional** (le da consignas e instrucciones):

- Le insta a reducir la extensión de la reflexión y le recomienda hacerlo en los fragmentos en los que se centra en analizar la conversación que mantuvo con su amigo:

« [...] intenta reducir la extensión de la reflexión (puedes hacerlo en los pasajes en los que te centras mucho en analizar la interacción con tu amigo)». (Anexo XLIV)

➤ **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

- Se muestra accesible y cercana con la alumna a través de (Anexo XLIV):

- El uso de muestras afectivas: «Un abrazo»
- El uso de emoticones que indican complicidad: «;-)».
- El uso de expresiones como: «¡Qué cabeza, Lafayette!».
- La utilización de un discurso basado en el tuteo y la apelación directa a la alumna por su nombre como se puede observar en el ejemplo anterior.

Todo este sustento emocional que proporciona la tutora ayuda a crear una relación entre docente y discente basada en la confianza. No obstante, en su discurso la tutora también refleja, mediante recursos lingüísticos como el uso de imperativo el rol de experta y, por tanto, dominante, que desempeña en esta relación.

Por otra parte, se detecta que la tutora ofrece apoyo pedagógico relativo a:

➤ **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, procedimiento, tutores asignados, proceso de revisión (envío de borradores, observaciones, etc.). En el mensaje foco de análisis, la tutora le ofrece ayuda respecto al **proceso de revisión de las muestras**:

«Te adjunto la revisión del segundo borrador de la muestra 3⁸⁸ y te comento lo mismo que en el mensaje sobre la muestra 2: ya no hace falta que me mandes más borradores sobre esta muestra [...]». (Anexo XLIV)

Se trata de una retroalimentación que se genera como consecuencia de la entrega del segundo borrador por parte de la alumna.

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

En esta ocasión la tutora ofrece ayuda respecto al contenido del documento entregado por la alumna:

« [...] intenta reducir la extensión de la reflexión (puedes hacerlo en los pasajes en los que te centras mucho en analizar la interacción con tu amigo)». (Anexo XLIV)

Esta retroalimentación emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador de la segunda muestra.

➤ **Aspectos afectivo-emocionales:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional, imprescindible para que la alumna pueda llevar a cabo la tarea encomendada. Consiste en una retroalimentación afectivo-emocional que la tutora proporciona durante el proceso de elaboración del portafolio. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.

⁸⁸ En esta investigación la muestra 3 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 2.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación Borrador 2 Muestra 2
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	CONTENIDO: - Recomendación de reducir la extensión de la reflexión, a poder ser los pasajes en los que analiza la conversación mantenida con su amigo.
	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio	PROCESO DE REVISIÓN: - Documentos adjuntos - No entregar ningún borrador más
	Aspectos afectivo-emocionales	- Confianza - Cercanía

Tabla 3.23. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora respecto al segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra en el mensaje del 12/03/10

3.10.2. Ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador de la segunda muestra

La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (Anexo L):

- El resaltado en color azul de errores ortográficos (en dos ocasiones). En este caso, el señalado en azul ya indica por sí solo que la alumna ha cometido una falta de ortografía.
- El resaltado en azul de un error gramatical y la colocación al final de la palabra de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse (en dos ocasiones).
- La colocación entre paréntesis de una signo de puntuación para indicar que se debe eliminar y resaltarlo en azul (en tres ocasiones).
- El resaltado en amarillo de varias palabras para señalar algún problema de redacción (en una ocasión).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el segundo borrador de la segunda muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
LA TUTORA: - Le señala en azul dos faltas ortográficas para que las corrija. - Le corrige tres errores de puntuación y dos errores gramaticales. - Le señala en amarillo un problema de redacción.

Tabla 3.24. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del segundo borrador de la segunda muestra se caracteriza por ser:

- **Informativo** (le señala dos faltas ortográficas y un problema de redacción):

«[...] y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta [...]». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

En estos casos la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul y en amarillo. El resaltado en azul le indica a la alumna que la palabra, sílaba o letra señalada contiene un error ortográfico. Por otra parte, el resaltado en amarillo le indica a la alumna un problema de redacción, normalmente el uso repetido de una misma palabra de forma seguida. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional.

- **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses (,) ⁸⁹ no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE.». (En el texto de presentación de la segunda muestra, Anexo L)

«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo (,) me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación [...]». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«Sí que es cierto (,) que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z⁹⁰ sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

En estos tres ejemplos la tutora para corregir el uso del signo de puntuación, lo coloca entre paréntesis y lo resalta en azul celeste. Los paréntesis indican que se debe prescindir de su uso.

«Me doy cuenta de (,) ⁹¹ que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas.». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«En definitiva, me doy cuenta de (,) que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

En estos dos últimos casos, la tutora corrige la falta gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del segundo borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

⁸⁹ Los paréntesis indican que debe eliminarse el signo de puntuación que separan.

⁹⁰ Se salvaguarda la identidad del amigo.

⁹¹ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

— **Aspectos formales:**

Errores de puntuación:

«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo(,) me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación [...]». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

Faltas ortográficas:

«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

Errores gramaticales:

«En definitiva, me doy cuenta de, que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

Problemas de redacción:

«En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el segundo borrador. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación Borrador 2
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	I. ASPECTOS FORMALES: <ul style="list-style-type: none"> - Faltas de ortografía. - Errores de puntuación. - Errores gramaticales. - Problema de redacción.

Tabla 3.25. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra

Por último, a continuación se incluye una tabla en la que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al segundo borrador de la segunda muestra:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del segundo borrador de la segunda muestra (B2M2)				CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Sancionador
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL SEGUNDO BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA (B2M2)	TUTORA	Mensajes en los que envía en documento adjunto RB2- M2 ⁹² : 12/03/10 y 13/03/10.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT⁹³: Proceso revisión - Tarea de elaborar PT: Contenido: Reducir extensión. - Aspectos afectivo-emocionales 	Informa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Documentos adjuntos: RB2-M2 - No es necesario un 3er borrador M2. 	Insta a: <ul style="list-style-type: none"> - Reducir extensión reflexión. Aconseja: <ul style="list-style-type: none"> - Reducir pasajes de análisis de la conversación con su amigo. 	
		En el B2M2.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Falta ortográficas. - Errores gramaticales y de puntuación. - Problema de redacción. 	Informa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - 2 faltas ortográficas. - Problema de redacción. 	Le corrige: <ul style="list-style-type: none"> - Tres errores de puntuación y dos gramaticales. 	Afectivo-Emocional Se muestra cercana y da confianza

Tabla 3.26. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra

⁹² RB2-M2 = Revisión del segundo borrador de la segunda muestra.

⁹³ PT = Portafolio

3.11. Ayuda pedagógica recibida en relación con el portafolio completo

Lafayette, después de haber enviado a la tutora los borradores por separado de cada una de las muestras para que le dé retroalimentación, le manda el 17/03/10 el portafolio completo y esta se lo devuelve revisado el mismo día. En este mensaje la tutora informa a la alumna de que le envía la revisión del portafolio, y de que va muy justa de tiempo y solo le ha revisado los apartados nuevos porque los de las muestras ya los había revisado anteriormente.

Los apartados nuevos son la «Introducción», el de «Conceptos relevantes», el de «Autoevaluación» y el de «Plan de acción». A continuación se analiza la ayuda pedagógica que la alumna recibe respecto al único borrador que entrega sobre estos.

No obstante, antes se aclara que la tutora no le hace ningún tipo de observación sobre la «Introducción» y en el «Punto de Partida» le señala un error que ha cometido al copiar y pegar el texto.

3.11.1. Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Conceptos Relevantes»

Lafayette recibe apoyo pedagógico sobre el apartado «Conceptos relevantes» exclusivamente en el texto del portafolio. La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecerle retroalimentación (Anexo LIII):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en una ocasión).
- El resaltado en color azul de errores ortográficos (en una ocasión). En este caso, el señalado en azul ya indica por si solo que la alumna ha cometido una falta de ortografía.
- El resaltado en azul de un error gramatical y la colocación al final de la palabra de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse (en una ocasión).

A continuación, en el cuadro siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador del apartado «Conceptos relevantes»:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN APARTADO «CONCEPTOS RELEVANTES»	
LA TUTORA:	<ul style="list-style-type: none">- Le insta a que en vez de definir los conceptos argumente por qué le han resultado relevantes, qué le han aportado a su proceso formativo y cómo cree que van a repercutir en su actuación docente.- Le aconseja intentar usar la primera persona del singular, en vez de la primera persona del plural, cuando le sea posible porque si no crea distanciamiento respecto a lo que dice.- Le explica que el uso de YO equivale a implicación, introspección.- Le señala un error tipográfico.- Le corrige un error ortográfico.

Tabla 3.27. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes»

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador del apartado «Conceptos relevantes» se caracteriza por ser:

➤ **Instruccional**

- Insta a que en vez de definir los conceptos argumente por qué le han resultado relevantes, qué le han aportado a su proceso formativo y cómo cree que van a repercutir en su actuación docente:

«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente» (Extracto del comentario 1, Anexo LIII)

- Y le aconseja intentar usar la primera persona del singular, en vez de la primera persona del plural:

«Por otra parte, hablas mucho en primera persona del plural y con ello creas distanciamiento respecto a los que expones. En la medida de lo posible, deberías intentar usar la primera persona del singular» (Extracto del comentario 1, Anexo LIII)

➤ **Explicativo:**

Explica a la alumna que mediante el uso de YO transmite compromiso, implicación, introspección, etc.

«YO = implicación, introspección, etc.» (Extracto del comentario 1, Anexo LIII)

➤ **Informativo**

- Le señala un error para que lo corrija:

«Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LIII)

En este caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul. Mediante este símbolo le indica a la alumna un problema ortográfico. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional. De todas formas, no se trata de un error sino de una confusión por parte de la tutora al leer «este» como un demostrativo y no como un pronombre.

➤ **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna).

«Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos de, que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 6, Anexo LIII)

La tutora corrige el error gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del primer borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— Aspectos formales:

Error tipográfico:

«Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LIII).

Aunque, como se ha señalado anteriormente, no se trata de un error.

Error gramatical:

«Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos de⁹⁴ que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 6, Anexo LIII).

— Contenido

Enfoque de la reflexión:

«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente. Por otra parte, hablas mucho en primera persona del plural y con ello creas distanciamiento respecto a los que expones. En la medida de lo posible, deberías intentar usar la primera persona del singular. YO = implicación, introspección, etc.» (Comentario 1, Anexo LIII)

Temas objeto de reflexión:

«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente» (Extracto del comentario 1, véase Anexo LIII)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1 del apartado «Conceptos relevantes». En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación del apartado «Conceptos relevantes»
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none">- Error tipográfico.- Error gramatical. <p>II. CONTENIDO:</p> <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">- Temas objeto de reflexión.- Enfoque de la reflexión.

Tabla 3.28. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el borrador del apartado «Conceptos relevantes»

Por último, a continuación se incluye un cuadro en el que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al primer borrador del apartado «Conceptos relevantes»:

⁹⁴ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

AYUDA PEDAGÓGICA								
Durante la fase de revisión del primer borrador del apartado «Conceptos relevantes»								
		CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS						
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo	Sancionador	Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO DE CONCEPTOS RELEVANTES	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RPT ⁹⁵ . 17/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ⁹⁶ ; Proceso revisión - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Documentos adjuntos: revisión PT (apartados no revisados). - Va muy justa de tiempo.				Muestra afecto: saludo un abrazo.
		En el portafolio: Conceptos Relevantes.	- Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Error tipográfico. - Error ortográfico. Contenido: REFLEXIÓN: - Enfoque de la reflexión - Temas objeto de reflexión	Informa sobre: - Error tipográfico.	Da consignas y/o consejos sobre cómo debe enfocar la reflexión y temas objeto de reflexión.	Le explica: - Las implicaciones del uso del YO.	Le corrige un error ortográfico.	Se muestra cercana: uso del tuteo.

Tabla 3.29. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del borrador del apartado «Conceptos relevantes»

³⁶ RB1-PT = Revisión Portafolio.

⁹⁹⁶ PT = Portfolio

3.11.2. Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Autoevaluación»

Lafayette recibe apoyo pedagógico sobre el apartado «Autoevaluación» exclusivamente en el texto del portafolio. La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecerle retroalimentación (Anexo LIV):

- La herramienta «Insertar comentario» del procesador de textos *Word* (en una ocasión).
- La colocación entre paréntesis de una signo de puntuación para indicar que se debe eliminar y resaltarlo en azul (en dos ocasiones).
- El resaltado en amarillo de parte del texto escrito por la alumna y en relación con este la inclusión de un comentario con la herramienta «Insertar comentario» (en una ocasión).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador del apartado «Autoevaluación»:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN APARTADO «AUTOEVALUACIÓN»
LA TUTORA: <ul style="list-style-type: none">- Le insta a que en este apartado también haga un balance de las experiencias reflexionadas en los apartados anteriores.- Le corrige dos errores de puntuación.- Le aconseja no usar formas impersonales.

Tabla 3.30. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la reflexión del apartado «Autoevaluación»

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador del apartado «Autoevaluación» se caracteriza por ser:

➤ Instruccional

- Insta a que en este apartado también haga un balance de las experiencias reflexionadas en los apartados anteriores:

«Lafayette, en este apartado, también tienes que hacer un balance de las experiencias reflexionadas en los apartados anteriores» (Comentario 2, Anexo LIV)

- Y, de nuevo, le aconseja no usar formas impersonales:

«Ídem: si puedes, no uses formas impersonales» (Comentario 3, Anexo LIV)

Refuerza este comentario señalando en amarillo en el texto de la alumna dos verbos:

*« [...] Además **permitirá** detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se **configurarán** los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso [...] » (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 3, Anexo LIV).*

➤ Sancionador (corrige el trabajo de la alumna).

*«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco **(.)** ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación **(.)** me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje [...]».* (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LIV)

La tutora le corrige dos errores de puntuación colocando el signo entre paréntesis y señalándolo en azul celeste.

Por otra parte, también se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— **Aspectos formales:**

Errores de puntuación:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco (.) ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación (.) me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje [...]».

(En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LIV)

— **Contenido**

Enfoque de la reflexión (tono que tiene que tener):

«Ídem: si puedes, no uses formas impersonales» (Comentario 3, Anexo LIV)

Temas objeto de reflexión:

«Lafayette, en este apartado, también tienes que hacer un balance de las experiencias reflexionadas en los apartados anteriores» (Comentario 2, Anexo LIV)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1 del apartado «Autoevaluación». En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación del apartado «Autoevaluación»
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <p>- Errores de puntuación.</p> <p>II. CONTENIDO:</p> <p>REFLEXIÓN:</p> <p>- Temas objeto de reflexión.</p> <p>- Enfoque de la reflexión.</p>

Tabla 3.31. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el borrador del apartado «Autoevaluación»

Por último, a continuación se incluye una tabla en la que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al primer borrador del apartado «Autoevaluación»:

AYUDA PEDAGÓGICA						
Durante la fase de revisión del primer borrador del apartado «Autoevaluación»				CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS		
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO DE AUTOEVALUACIÓN	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RPT ⁹⁷ : 17/03/10	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT⁹⁸: - Proceso revisión - Aspectos afectivo-emocionales 	Informa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Documentos adjuntos: revisión PT (apartados no revisados). - Va muy justa de tiempo. 		
		En el portafolio: Autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea de elaborar la actividad académica PT: - Aspectos formales: - Errores puntuación. Contenido: REFLEXIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de la reflexión - Temas objeto de reflexión 		Da consignas y/o consejos sobre qué tono tiene que tener la reflexión y los temas objeto de reflexión.	Le corrige dos errores de puntuación.
						Afectivo-Emocional Muestra afecto: saludo un abrazo.
						Se muestra cercana: uso del tuteo.

Tabla 3.32. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del borrador del apartado «Autoevaluación»

⁹⁷ RB1-PT = Revisión Portafolio.

⁹⁸ PT = Portafolio

3.11.3. Ayuda pedagógica recibida en relación con el borrador del apartado «Plan de acción»

Lafayette recibe apoyo pedagógico sobre el apartado «Plan de acción» exclusivamente en el texto del portafolio. La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecerle retroalimentación (Anexo LV):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en dos ocasiones).
- El resaltado en color azul de errores ortográficos (en dos ocasiones). En este caso, el señalado en azul ya indica por sí solo que la alumna ha cometido una falta de ortografía.
- El resaltado en azul de un error gramatical y de puntuación, y la colocación al final de la palabra y del signo de una flecha hacia abajo para indicar que debe incluirse (en dos ocasiones).
- La colocación entre paréntesis de un signo de puntuación para indicar que se debe eliminar y resaltarlo en azul (en dos ocasiones).

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador del apartado «Plan de acción»:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN APARTADO «PLAN DE ACCIÓN»
LA TUTORA: <ul style="list-style-type: none">- Le valora el trabajo realizado en este apartado.- Le aconseja que haga referencia explícita a aquellas metas que se marca en relación directa con las muestras aportadas.- Le señala dos errores ortográficos.- Le corrige tres errores de puntuación y un error gramatical.- Le señala que comete de forma recurrente el mismo error de puntuación y le explica que entre sujeto y predicado nunca se pone una coma.

Tabla 3.33. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora en el primer borrador de la reflexión del apartado «Plan de acción»

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador del apartado «Plan de acción» se caracteriza por ser:

➤ **Instruccional:**

- Le aconseja que haga referencia explícita a aquellas metas que se marca en relación directa con las muestras aportadas:

« [...] *No obstante, también iría bien que hicieras referencia explícita a aquellas metas que te marcas en relación directa a las muestras aportadas*» (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

➤ **Explicativo:**

Explica a la alumna que entre sujeto y predicado no puede ir coma.

«*Lafayette, cometes de forma recurrente este error: entre sujeto y predicado nunca puede ir coma*» (Comentario 5, Anexo LV)

➤ **Informativo**

- Le señala dos errores ortográficos para que los corrija:

«*Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, **he**cho en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. [...]*» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

« [...] Siento la necesidad de ver **como** se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

En este caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul. Mediante este símbolo le indica a la alumna dos problemas ortográficos. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna los corrija, por lo que estas actuaciones también podrían tener cierto carácter instruccional.

➤ **Sancionador**

— Valora el trabajo de la alumna:

«Lafayette, está muy bien [...]» (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

— Corrige el trabajo de la alumna:

« [...] En el *Prácticum*, **l** que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

« [...] Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso **es** el que más adelantos me ha hecho vivir [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LV)

«En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura **de** que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona **me** me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 5, Anexo LV)

Por un lado, la tutora corrige un error de puntuación y otro gramatical mediante el señalamiento con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse el signo de puntuación y la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste. Por otra parte, la tutora corrige dos errores de puntuación colocándolos entre paréntesis, con lo cual indica a la alumna que no deben usarse.

Por último, respecto al tipo de discurso que emplea la tutora para ofrecer retroalimentación a la alumna, cabe destacarse también que se trata de un discurso escrito con marcas de oralidad. Marcas que reflejan que la tutora establece con la alumna un discurso claramente interactivo. Estos rasgos de oralidad son: la apelación directa al «otro» (en este caso a la alumna a través de su nombre de pila, por ejemplo, véase el comentario 5, Anexo LV).

Asimismo, estas marcas también desempeñan un papel afectivo-emocional, puesto que favorecen una interacción simétrica y cercana entre alumna y tutora (sin olvidarnos del tuteo, que, como se ha comentado anteriormente, denota proximidad en el español de la península Ibérica).

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del primer borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

— Aspectos formales:

Errores ortográficos:

«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, **he**cho en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

« [...] Siento la necesidad de ver **co**mo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

Errores de puntuación:

« [...] En el Prácticum, **↓** que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV)

« [...] Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso **(,)** es el que más adelantos me ha hecho vivir [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LV)

« [...] entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona **(,)** me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 5, Anexo LV)

«Lafayette, cometes de forma recurrente este error: entre sujeto y predicado nunca puede ir coma» (Comentario 5, Anexo LV)

Error gramatical:

« [...] Estoy segura **de** que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 5, Anexo LV)

— Contenido

En general:

«Lafayette, está muy bien [...]» (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

Temas objeto de reflexión:

« [...] No obstante, también iría bien que hicieras referencia explícita a aquellas metas que te marcas en relación directa a las muestras aportadas » (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1 del apartado «Plan de acción». En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación específica: Retroalimentación del apartado «Plan de acción»
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio	<p>I. ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tres errores de puntuación. - Dos faltas ortográficas. - Un error gramatical. <p>II. CONTENIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración general <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temas objeto de reflexión.

Tabla 3.34. Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el borrador del apartado «Plan de acción»

Por último, a continuación se incluye una tabla en la que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al primer borrador del apartado «Plan de acción»:

AYUDA PEDAGÓGICA								
Durante la fase de revisión del primer borrador del apartado «Plan de acción»								
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS								
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo	Sancionador	Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO DE PLAN DE ACCIÓN	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RPT ⁹⁹ : 17/03/10	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT ¹⁰⁰ . Proceso revisión - Aspectos afectivo-emocionales	Informa sobre: - Documentos adjuntos: revisión PT (apartados no revisados). - Va muy justa de tiempo.				Muestra afecto: saludo un abrazo.
		En el portafolio: Plan de acción.	- Tarea de elaborar la actividad académica PT: Aspectos formales: - Errores puntuación, ortográficos y gramatical. Contenido: Valoración general REFLEXIÓN: - Temas objeto de reflexión	Informa sobre: - Dos errores ortográficos.	Le aconseja que haga referencia explícita a las metas que emanan de las muestras.	Le explica: - Entre sujeto y predicado no puede ir coma.	- Valora el trabajo de la alumna en el Plan de acción. - Le corrige un error ortográfico.	Se muestra cercana: uso del tuteo, apelación directa de la alumna por su nombre.

Tabla 3.35. Ayuda pedagógica recibida durante la fase de revisión del borrador del apartado «Plan de acción»

⁹⁹ RB1-PT = Revisión Portafolio.

¹⁰⁰ PT = Portafolio

3.12. Repercusiones de la ayuda pedagógica recibida en la versión definitiva del portafolio

A continuación se analiza las repercusiones que ha tenido la ayuda pedagógica que la alumna ha recibido en los últimos borradores de las muestras, y de los apartados «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción» en la versión definitiva que presenta de los mismos en el portafolio que entrega.

3.12.1. Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador

3.12.1.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el segundo borrador de la reflexión sobre la primera muestra tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo y las observaciones que la tutora le realiza respecto al segundo borrador, y las tiene en cuenta en la elaboración de la versión definitiva. Esto se origina a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:
 - Fragmentos de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (09/03/10, Anexo XLIV):
«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!) [...]».
«[...] Por favor, ten en cuenta mis observaciones».
- No envía un tercer borrador y entrega correctamente la versión definitiva. Esto se da a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:
 - Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (09/03/10, Anexo XLIV):
«[...] En cuanto a la muestra 1, ya no hace falta que me la vuelvas a mandar [...]».

3.12.1.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el segundo borrador, pero ello no tiene ningún efecto en la versión definitiva del documento: la alumna no corrige ninguna de las faltas ortográficas, de puntuación y de redacción señaladas (Anexo XIII).

3.12.1.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra, por lo que se refiere al contenido, han repercutido dos intervenciones tutoriales:

- En primer lugar, a partir de la intervención tutorial que se da en el mismo correo en el que manda la revisión del segundo borrador de la primera muestra (09/03/10), la alumna **confirma que está realizando bien la tarea** que se le ha encomendado y, por tanto, en la versión definitiva se mantiene en la misma línea.

Intervención tutorial – mensaje segundo borrador 09/03/10:

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!)¹⁰¹ [...]». (Anexo XLIV)

- Por otra parte, la retroalimentación que la tutora ofrece en el comentario 1 insertado en el texto del segundo borrador (eliminar la definición del concepto de aducto):

«Yo creo que esto sobra» (Anexo XLIV)

Afecta al **enfoque**, puesto que, como ha venido manifestando la tutora en sus intervenciones, de la definición de conceptos sin más subyace un enfoque basado en la exposición de los conocimientos que se tienen, cuando en el portafolio el foco debe ser la reflexión sobre el propio proceso formativo y desarrollo profesional. Obviamente, esto también afecta al tema objeto de reflexión, pero la intervención apunta de manera clara al enfoque que debe darse a la reflexión.

3.12.2. Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador

3.12.2.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (12/03/10, Anexo XLIV):

«Te adjunto la revisión del segundo borrador de la muestra 3¹⁰² [...]».

- No envía un tercer borrador y entrega correctamente la versión definitiva. Esto se da a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (12/03/10, Anexo XLIV):

«[...] y te comento lo mismo que en el mensaje sobre la muestra 2: ya no hace falta que me mandes más borradores sobre esta muestra [...]».

3.12.2.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el segundo borrador y ello tiene como consecuencia que la alumna corrige los siguientes errores de puntuación, ortográficos y de redacción:

«[...] y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que **de** pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta [...]». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que **no tubo** lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

¹⁰¹ El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso de carácter sancionador.

¹⁰² En esta investigación la muestra 3 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 2.

«En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente **tener en cuenta** este tipo de malentendidos y analizarlos **teniendo en cuenta** la pragmática lingüística». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

En este caso, en la versión definitiva sustituye *tener en cuenta* por *considerar*.

«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses¹⁰³ no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE.». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo¹⁰⁴ me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación [...]». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

El siguiente error no lo corrige porque elimina la frase en la versión definitiva:

«Sí que es cierto¹⁰⁵ que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

Y por otra parte, hay dos errores gramaticales que no corrige en la versión definitiva:

«Me doy cuenta **de**¹⁰⁴ que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

«En definitiva, me doy cuenta **de** que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo L)

3.12.2.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra, por lo que se refiere al contenido, ha repercutido la siguiente intervención tutorial identificada en el correo en el que la tutora manda la revisión del segundo borrador de la muestra (12/03/10):

«[...] intenta reducir la extensión de la reflexión (puedes hacerlo en los pasajes en los que te centras mucho en analizar la interacción con tu amigo)». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo XLIV)

A partir de esta intervención, Lafayette en la versión definitiva elimina los siguientes pasajes:

➤ Del párrafo 3 (Anexo XIX):

«En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta, cumpliendo la máxima de calidad. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo».

➤ Del párrafo 4 (Anexo XIX):

« [...] debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente».

« [...] Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita».

¹⁰³ Los paréntesis indican que debe eliminarse el signo de puntuación que separan.

¹⁰⁴ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

« [...] En consecuencia, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren y a Z, activando sus conocimientos del mundo, le evocó la idea de hospital».

« [...] Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias».

Como puede observarse, la alumna hace caso de la recomendación de la tutora y reduce la extensión de la reflexión mediante la eliminación de pasajes relacionados con el análisis de la conversación que mantuvo con su amigo. No obstante, esto no tiene ninguna repercusión en los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en estos dos párrafos. Es decir, manifiesta los mismos procesos autorreguladores en el segundo borrador y en la versión definitiva (véanse los anexos XX y XXIV).

Para finalizar, llama la atención que en el borrador la tutora solo proporciona retroalimentación sobre aspectos formales.

3.12.3. Efectos en la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra de la ayuda pedagógica recibida en el segundo borrador

3.12.3.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:
 - Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (12/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión del borrador de la muestra 2¹⁰⁵. [...]».
- No envía un tercer borrador y entrega correctamente la versión definitiva. Esto se da a partir de la siguiente intervención tutorial:
 - Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador (12/03/10, Anexo XLIV):

« [...] Ya no hace falta que me envíes nada más sobre ésta».

3.12.3.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el segundo borrador y ello tiene como consecuencia que la alumna corrige los siguientes errores de puntuación y gramaticales:

«En la que incorporaré... Este uso del gerundio es incorrecto en español». (Comentario 1, en el texto de presentación de la tercera muestra, Anexo LII)

«Entre sujeto y predicado nunca se pone coma». (Comentario 2, en el texto reflexivo, Anexo LII)

«en». (Comentario 3, en el texto reflexivo, Anexo LII)

¹⁰⁵ En esta investigación la muestra 2 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 3.

No obstante, hay un error gramatical que no corrige en la versión definitiva:

«En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación ¹⁰⁶ de que ser profesor no es nada fácil». (En el mismo cuerpo del texto, Anexo LII)

3.12.3.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra, por lo que se refiere al contenido, ha repercutido la siguiente intervención tutorial identificada en el correo en el que la tutora manda la revisión del segundo borrador de la muestra (12/03/10):

« [...] No obstante, intenta resumir un poco la parte de la reflexión porque el límite está en las 2 páginas y tú te excedes bastante. Intenta acortar por los pasajes en que te centras más en exponer conocimientos». (Véase Anexo XLIV)

A partir de esta intervención, Lafayette en la versión definitiva:

- Unifica los párrafos 1 y 2 del segundo borrador (las partes señaladas en rojo desaparecen en la versión definitiva) (Anexo XXV):

BORRADOR 2	VERSIÓN DEFINITIVA
<p>PÁRRAFO 1</p> <p>Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.</p> <p>La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula), ofreciendo riqueza a mi formación como profesora ELE.</p>	<p>PÁRRAFO 1</p> <p>Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de Teresa, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula. A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.</p>
<p>PÁRRAFO 2</p> <p>A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas. Gracias al marco teórico que se puso a nuestra disposición –el cual nos permitió observar los aspectos pedagógicos desde una perspectiva teórica–, así como también gracias a las aportaciones de mis compañeras y compañeros en el foro, pude vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje.</p>	

- Elimina la siguiente frase del párrafo 3 (Anexo XXV):

«Cuando uno tiene ganas de ir al baño, otro necesita que le suenen los mocos».

Como puede observarse, la alumna hace caso de la recomendación de la tutora y reduce un poco la extensión de la reflexión, lo cual tiene ninguna repercusión en los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en la versión definitiva. Al eliminar la última parte

¹⁰⁶ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

del segundo párrafo del segundo borrador, la alumna en la versión definitiva no manifiesta el proceso autorregulador de toma de conciencia de que la realización de la tarea le ha permitido vivir un proceso colectivo y activo de aprendizaje, gracias al marco teórico ofrecido en la tarea y las aportaciones de los compañeros de foro.

Para finalizar, llama la atención que en el borrador la tutora solo proporciona retroalimentación sobre aspectos formales.

3.12.4. Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Conceptos relevantes» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador

3.12.4.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador de la reflexión tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda el portafolio completo revisado (17/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión. Voy muy justa de tiempo, así que solo he revisado los apartados nuevos (las muestras no las he mirado porque ya las revisé)».

3.12.4.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el primer borrador:

- Error tipográfico:

«Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico» (Borrador 1, párrafo 2, Anexo LIII).

De todas formas, no se trata de un error sino de una confusión por parte de la tutora al leer «este» como un demostrativo y no como un pronombre. Aun así, la alumna en la versión definitiva cambia el inicio del enunciado:

«Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico» (Versión definitiva, párrafo 2, Anexo XXXI).

- Error gramatical:

« Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos de¹⁰⁷ que todas nuestras decisiones estan¹⁰⁸ limitadas por un marco llamado currículo » (Borrador 1, párrafo 6, Anexo LIII)

No obstante, no lo corrige en la versión definitiva.

¹⁰⁷ La flecha hacia abajo indica que debe incluirse la palabra señalada en azul.

¹⁰⁸ Este error ortográfico es de la alumna.

3.12.4.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva de la reflexión sobre el apartado «Conceptos relevantes», por lo que se refiere al contenido, se han identificado los siguientes cambios a partir de la intervención tutorial en la revisión del primer borrador (17/03/10):

- A partir de la siguiente intervención tutorial:

«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente [...]» (Extracto del comentario 1, Anexo LIII).

Lafayette en la versión definitiva relaciona algunos de los temas que aborda con su práctica docente:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSIÓN DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].	El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 3	VERSIÓN DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 3
[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro..	[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.

Y esto supone la manifestación en la versión definitiva de dos procesos autorreguladores nuevos: la toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente (párrafo 2) y la declaración de intenciones sobre cómo actuar como futura profesora de ELE (párrafo 3); y como consecuencia, la explicitación de un segundo ciclo autorregulador que no se pone de relieve en el primer borrador (véase Anexo XXXIII). Por lo tanto, en el primer borrador manifiesta 12 procesos autorreguladores de toma de

conciencia y ninguno de declaración de intenciones; mientras que en la versión definitiva, 13 de toma de conciencia y uno de declaración de intenciones.

➤ A partir de la siguiente intervención tutorial:

« [...] Por otra parte, hablas mucho en primera persona del plural y con ello creas distanciamiento respecto a los que expones. En la medida de lo posible, deberías intentar usar la primera persona del singular. YO = implicación, introspección, etc.» (Extracto del comentario 1, Anexo LIII).

Lafayette en algunos casos de la versión definitiva sustituye el uso de construcciones impersonales y de la primera persona del plural por la primera persona del singular:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSIÓN DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
[...] Como he comentado, una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, se necesita de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio [...].	[...] De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 3	VERSIÓN DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 3
En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, debemos subrayar que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa [...].	En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa [...].

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 6	VERSIÓN DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 6
Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entendemos como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. Observamos en el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, consideramos vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.	Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. En el Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

Con esto consigue comprometerse más con lo que dice y no utilizar un estilo tan distanciado.

3.12.5. Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Autoevaluación» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador

3.12.5.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador de la reflexión tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda el portafolio completo revisado (17/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión. Voy muy justa de tiempo, así que solo he revisado los apartados nuevos (las muestras no las he mirado porque ya las revisé)».

3.12.5.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el primer borrador y la alumna los corrige en la versión definitiva:

- Errores de puntuación:

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco [.] ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación [.] me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje [...]» (Borrador 1, párrafo 2, Anexo LIV).

3.12.5.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva de la reflexión sobre el apartado «Autoevaluación», por lo que se refiere al contenido, se ha identificado un único cambio. Lafayette añade texto en el primer párrafo:

BORRADOR 1 PÁRRAFO 1	VERSIÓN DEFINITIVA PÁRRAFO 1
A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco, ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación, me ha proporcionado la	A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia

BORRADOR 1 PÁRRAFO 1	VERSIÓN DEFINITIVA PÁRRAFO 1
experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.	práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.

En cambio, la intervención tutorial:

«Ídem: si puedes, no uses formas impersonales» (Comentario 3, Anexo LIV)

Reforzada con el señalamiento en amarillo en el texto de la alumna de dos verbos:

« [...] Además **permitirá** detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se **configurarán** los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso [...] » (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 3, Anexo LIV).

No tienen ninguna repercusión en la versión definitiva del apartado.

3.12.6. Efectos en la versión definitiva de la reflexión del apartado «Plan de acción» de la ayuda pedagógica recibida en el borrador

3.12.6.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador de la reflexión tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo. Esto se origina a partir de la siguiente intervención tutorial:

— Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda el portafolio completo revisado (17/03/10, Anexo XLIV):

«Adjunto a este mensaje te envío la revisión. Voy muy justa de tiempo, así que solo he revisado los apartados nuevos (las muestras no las he mirado porque ya las revisé)».

3.12.6.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales de la versión definitiva

La tutora facilita a la alumna retroalimentación sobre aspectos formales en el primer borrador y la alumna los corrige en la versión definitiva:

- Errores ortográficos:

«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, **he**cho en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV).

«[...] Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV).

➤ Errores de puntuación:

«[...] En el Prácticum, que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 1, Anexo LV).

« [...] Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 2, Anexo LV)

« [...] entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 5, Anexo LV)

«Lafayette, cometes de forma recurrente este error: entre sujeto y predicado nunca puede ir coma» (Comentario 5, Anexo LV)

➤ Error gramatical:

« [...] Estoy segura de que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona [...]» (En el mismo cuerpo del texto reflexivo, párrafo 5, Anexo LV).

La alumna los corrige todos en la versión definitiva, menos el último.

3.12.6.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

Pese a que respecto al contenido del apartado «Plan de acción», se han detectado las intervenciones tutoriales que se incluyen a continuación, estas no han supuesto ningún cambio en la versión definitiva del documento:

➤ En general:

«Lafayette, está muy bien [...]» (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

➤ Temas objeto de reflexión:

« [...] No obstante, también iría bien que hicieras referencia explícita a aquellas metas que te marcas en relación directa a las muestras aportadas » (Extracto del comentario 4, Anexo LV)

**ANEXO LVII – VERSIÓN DEFINITIVA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE
LA ALUMNA LAFAYETTE**

PORTAFOLIO DEL FORMANDO

POSTGRADO

ALUMNA: LAFAYETTE

TUTOR/A: SILVIA PUEYO

MARZO DE 2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	PÁGINA 2
PUNTO DE PARTIDA	PÁGINA 5
MUESTRAS DE APRENDIZAJE	
MUESTRA 1	PÁGINA 12
MUESTRA 2	PÁGINA 15
MUESTRA 3	PÁGINA 20
CONCEPTOS RELEVANTES	PÁGINA 24
AUTOEVALUACIÓN	PÁGINA 27
PLAN DE ACCIÓN	PÁGINA 29

INTRODUCCIÓN

El portafolio del aprendiz es una herramienta útil para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y reflexivo. A la vez, es un instrumento que permite evaluar desde fuera los logros y avances en relación a los aprendizajes adquiridos a lo largo de un curso. En las siguientes páginas pretendo mostrar de qué manera ha evolucionado mi aprendizaje en relación a la enseñanza ELE. A continuación hago una breve explicación de cada uno de los apartados que constituyen este documento.

En primer lugar, el punto de partida refleja los conocimientos con los que partía al inicio del curso en referencia a la enseñanza y al aprendizaje ELE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas. Para empezar, se pueden encontrar mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza ELE, las cuales se basan tanto en mi experiencia formativa como en mi experiencia como aprendiz de lenguas. Estas dan paso a la expresión de mis necesidades de formación y en consecuencia, se hace alusión a mis expectativas de formación y a mis metas profesionales.

A continuación se encuentran tres muestras de aprendizaje que ponen de manifiesto mis logros y pasos adelante en relación a la enseñanza y el aprendizaje ELE. Seleccionar qué muestras son las que ponen de relieve lo que he aprendido a lo largo del curso no ha sido nada fácil. Tanto la selección como la reflexión que las tres muestras me han incitado, ha hecho que viva un proceso de formación activo y reflexivo. Cada una de las muestras proviene de fuentes bien diversas.

La primera muestra se trata de una aportación al foro de una de mis compañeras del curso: X¹. El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. Seleccioné esta muestra dado que me permitió hacer balance de lo trabajado en la asignatura de metodología I, concretamente me permitió hacer hincapié en conceptos clave en la enseñanza ELE como el análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el rol del profesor, el aprendizaje significativo y la autorregulación, entre otros.

¹ Se salvaguarda la identidad de la compañera.

La segunda muestra seleccionada es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía. En su día, la lectura del artículo me fue útil dado que me permitió reflexionar sobre mi propia praxis y me dio herramientas para desenvolverme como profesora de idiomas. Además, pude observar un vínculo entre el tema del artículo, el uso de la lengua meta en el aula, y los conceptos trabajados en la asignaturas de conceptos básicos y metodología I. Gracias a la reflexión que me provocó, pude trabajar profundamente algunas de las ideas que había visto teóricamente en estas asignaturas: inmersión lingüística, enfoque comunicativo, el papel del alumno, aprendizaje significativo e input/ output, entre otros.

Por último, la tercera muestra es una conversación telefónica que tuve con un amigo árabe que acababa de mudarse al Prat de Llobregat, lugar donde residen mis padres y donde trabajo. Mediante esta conversación telefónica viví una experiencia de fracaso en la comunicación. Este hecho me provocó una reflexión sobre por qué no había tenido éxito nuestro intercambio comunicativo y a la vez me empeñé en observar qué elementos juegan a favor de una buena comunicación. Gracias a la relación con la asignatura elementos de gramática pedagógica, pude establecer un vínculo entre los conceptos de pragmática, máximas de Grice y cortesía, con la situación que viví con Z².

No todos los conceptos trabajados a lo largo del curso quedan reflejados en las muestras de aprendizaje, por esta razón, incluyo en el portafolio un apartado especial en el cual incluyo otros aprendizajes significativos dentro de mi proceso de aprendizaje. Parto del Marco de Europeo de Referencia, ya que me ha aportado numerosas informaciones a lo largo del curso. Además, destaco otros conceptos de los cuales hablo muy escuetamente en las muestras y quedan reflejados en este documento. Considero que términos como el plurilingüismo y la evaluación son de vital importancia en la enseñanza y el aprendizaje ELE, por esta razón los incluyo en este apartado.

Seguidamente, doy paso a la autoevaluación, la cual pretende mostrar de manera explícita de qué manera han cambiado mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua

² Se salvaguarda la identidad del amigo.

extranjera. Este apartado parte de la idea de que el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica.

Para acabar, el plan de acción muestra mis pretensiones en relación a la enseñanza ELE. A lo largo de las líneas de este apartado, manifiesto mis inquietudes y objetivos, así como también mis dudas y deseos.

Gracias al análisis de estas tres muestras, ahora me sitúo ante la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera desde una nueva perspectiva. La reflexión que me han incitado me ha permitido por un lado hacer una revisión de los conceptos trabajados hasta el momento, y por otro, encontrar un vínculo entre mi práctica y experiencia personal y la teoría propuesta en las asignaturas del postgrado.

PUNTO DE PARTIDA

En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.

Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran *lengua castellana* y *lengua catalana*. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.

Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva

lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.

Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho *cada maestrillo tiene su librillo*. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto,

considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.

Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.

Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.

Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado,

recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi *maleta de maestra*. Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas: ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?.o años he acompañado a diversos niños y niñas, pero,

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación. Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?

Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por

los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas. Desde los siete años hasta ahora me he estado formando en la lengua inglesa. El francés llegó más tarde y también dejé de estudiarlo antes. He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.

Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, C³. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).

El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?

Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación** a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del

³ Se salvaguarda la identidad de la profesora.

español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.

MUESTRAS DE APRENDIZAJE

MUESTRA 14: EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Presentación de la muestra

La primera muestra que he seleccionado es una aportación al foro (lunes, 14 diciembre 2009, 20:04) de una de mis compañeras del curso: X⁵. El fragmento corresponde exactamente al foro de la tarea 1, fase 2, de la asignatura Metodología I, tutorizada por la profesora Silvia Pueyo. El texto seleccionado da respuesta a la pregunta:

“Después de la lectura de los contenidos, ¿aportarías algo nuevo, reformularías o matizarías lo que has comentado o han comentado tus compañeros durante la primera fase del debate? ¿El qué?” .

La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, en la que incorporé aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X.

X, recogiendo la idea esencial de la mayor parte de aportaciones y añadiendo su propio punto de vista, redactó las líneas siguientes como resultado de un proceso de formación conjunta:

Puesto que los nuevos enfoques didácticos ven al docente como un dinamizador-mediador y al alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, la atención debe trasladarse al contexto mismo del aula y lo que allí sucede debe ser un valioso recurso más con el que profesor debe contar para entender los mecanismos que

⁴ La numeración de las muestras de la versión definitiva del PC no se corresponde con la que se ha establecido en la investigación para identificarlas. Esto es así porque para los propósitos de este estudio es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. Esta muestra en concreto en la investigación corresponde a la muestra 3.

⁵ Se salvaguarda la identidad de la profesora.

subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar sobre su práctica docente y poder modificar y rediseñar los objetivos, los contenidos y las actividades.

Reflexión

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula. A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.

Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón)⁶. Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando

⁶ NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*.

puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as. Esta detección puede ser considerada como el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza/ aprendizaje (necesidades objetivas), pero con mi práctica docente me he dado cuenta de la importancia de observar cada día, a cada momento (necesidades subjetivas). Como profesora debo ser una persona sensible, capaz de captar pequeñas señales, para poder así orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si quiero hacerme una idea de mis alumnos, de cómo son y qué necesitan, esta observación debe ser continuada, a lo largo de todo el proceso. ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)⁷, vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que

⁷ GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden ⁸ en Psicología para profesores de idiomas.

Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).

En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. Actualmente como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, creo en la necesidad de actuar como apoyo y guía de este proceso, ofreciendo estímulos que permitan que mi alumnos/as creen las bases de su propio aprendizaje. De mi experiencia deduzco que una buena profesora es aquella que se muestra accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de sus alumnos/as y que actúa como apoyo y guía de este proceso.

De cada experiencia vivida en la escuela, tanto de las buenas como de las malas, he extraído conclusiones. Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente.

⁸ WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en Psicología para profesores de idiomas, capítulo 3, páginas 55-72.

Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. Una mirada abierta significa ser sensible a pequeñas señales, pequeños gestos que nos hablan de cada uno de nuestros alumnos. He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena.

2. MUESTRA 2º: El uso de la lengua meta en el aula

Descripción de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía. Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de conceptos básicos y metodología I. El artículo analiza distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos. Hace hincapié en el uso de la lengua meta en el aula y da instrucciones sobre cómo gestionar este uso por parte de docentes y discentes.

⁹ La numeración de las muestras de la versión definitiva del PC no se corresponde con la que se ha establecido en la investigación para identificarlas. Esto es así porque para los propósitos de este estudio es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. Esta muestra en concreto en la investigación corresponde a la muestra 1.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.¹⁰

Reflexión

Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba. La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula).

A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?

Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de

¹⁰ Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”¹¹. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces

¹¹ Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”¹². Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.

¹² Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.

MUESTRA 3¹³: LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z¹⁴. Ya estoy en Bellvitge*

- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*

- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*

- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. No obstante, Z acababa de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los

¹³ La numeración de las muestras de la versión definitiva del PC no se corresponde con la que se ha establecido en la investigación para identificarlas. Esto es así porque para los propósitos de este estudio es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. Esta muestra en concreto en la investigación corresponde a la muestra 2.

¹⁴ Se salvaguarda la identidad del amigo.

habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs:

La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).

Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se

dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura.”¹⁵. En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio

¹⁵ Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. [Consulta: 20 de febrero de 2010] .

comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.

En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.

En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.

CONCEPTOS RELEVANTES

En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras. En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia** ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante.

El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico. De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio.

En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. Como he destacado anteriormente, se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a

entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.

Otro concepto que he obviado a lo largo del portafolio es el de la evaluación. Destaco su importancia dado que da la posibilidad de observar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco de Referencia da algunas pinzelladas sobre la evaluación, pero parte de un sentido muy concreto basado en la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. No obstante, después del estudio de los módulos de las diferentes asignaturas, creo que se trata de un concepto global que engloba la evaluación de otros aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza, entre otros. Destaco pues, la importancia de hacer diversas evaluaciones que permitan al maestro analizar los actos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones adecuadas al contexto del aula y del grupo.

Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan. Partimos pues de la idea de que cada alumno tendrá conocimientos, básicos o extensos, sobre dos o más lenguas (la lengua propia y la lengua objeto de estudio, como mínimo). Así pues, es obvio que cada uno de ellos no partirá de cero en el aprendizaje de la nueva lengua, sino que inconscientemente irá haciendo paralelismos con su propia lengua.

Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos que todas nuestras decisiones están limitadas por un marco llamado currículo. Lo entiendo como una estructura organizada de conocimientos que se deben adquirir en una etapa. En otras palabras, lo que el alumno debe saber. El Marco de Referencia dice que cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo propuesto, pueda dar lugar, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito del aprendizaje. Así pues, considero vital entender qué nos propone el currículo, conocerlo, pero además ser críticos, flexibles y capaces de adecuar lo que este propone a las necesidades y características de cada grupo de alumnos y situación.

AUTOEVALUACIÓN

A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverse con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica. Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses.

Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Así pues, no tenemos suficiente con que los alumnos aprendan una gran cantidad de datos como vocabulario, reglas, etc. sino que deben aprender a utilizar estos conocimientos para encararse a una situación comunicativa real. Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos. Estas actividades tendrán la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, dotando de globalidad la capacidad de comunicación de los alumnos. No se trabajaran de manera aislada, sino que se plantearan actividades donde, como en el uso real de la lengua, se vean involucradas distintas competencias. Esta globalidad en el aprendizaje no se da solamente en este caso. Si hablamos de las destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir) , también partimos de una concepción integradora, que permita trabajar más de una destreza a la vez tal y como lo hacemos en cualquier acto comunicativo. Así pues,

me sitúo ante un enfoque en el cual se trabaja la lengua de manera global, teniendo en cuenta todos sus componentes.

Por otro lado, destaco el concepto de autorregulación y todo lo que este implica. Con lo que hemos trabajado hasta ahora, una de las ideas con las que me quedo es el papel del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Que él mismo sea capaz de regular su proceso, de analizarlo y modificarlo en función de sus propias necesidades, es una de las claves de la enseñanza de idiomas. Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis.

Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba.

PLAN DE ACCIÓN

Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. Después de varios meses de teoría, necesito vivir todos estos fenómenos en un contexto real. Siento la necesidad de ver cómo se entrelazan todos los aspectos que se engloban en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha

sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer.

Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa.

Con todo esto, todavía tengo ciertas dudas y sobre todo ganas de seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura.

En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos.

Cierro el portafolio con muchas preguntas y dudas sin resolver, pero a la vez lo hago desde el optimismo y las ganas de encontrar, por mi misma, las respuestas.

ANEXO LVIII – MENSAJE E INFORME DE VALORACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

Mensaje enviado por la tutora de portafolio a Lafayette el 17/05/10 para entregarle el informe de valoración del Portafolio del Certificado

Hola de nuevo, Lafayette.

Adjunto a este mensaje te envío el informe del Portafolio del Certificado. Cualquier duda, me dices.

*Un abrazo,
Silvia*

Informe de valoración del Portafolio del Certificado

INFORME PORTAFOLIO – CERTIFICADO Máster a Distancia de Formación de Profesores de E/LE IL3 – Universidad de Barcelona

Alumna: Lafayette

El trabajo presentado por la alumna Lafayette en el Portafolio del Certificado es satisfactorio y muestra un considerable aprovechamiento de la oportunidad que se le brinda para reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que ha experimentado durante el curso.

El número de muestras que incluye es el requerido, y la selección es representativa de las habilidades, los conocimientos y las capacidades que ha desarrollado durante el proceso de aprendizaje que ha protagonizado. Asimismo, la recopilación selectiva es coherente y abarca distintos aspectos del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en el trabajo presentado demuestra una notable capacidad de reflexión crítica y autocrítica sobre las muestras incluidas, así como de relacionar conceptos, experiencias personales y contenidos de diferentes asignaturas. De todas formas, cabe hacer referencia a que en la reflexión sobre la muestra 3 se centra excesivamente en describirla y se echa en falta una mayor focalización en argumentar por qué la considera relevante. Asimismo, en los apartados de "Conceptos relevantes" y "Autoevaluación" la alumna también se centra en exceso en la exposición de conocimientos, prestando poca atención a las repercusiones que ha tenido lo que expone en su proceso formativo. Además, en la autoevaluación la aproximación es demasiado general y deberían hacerse referencias más concretas, por ejemplo, mediante la puesta en relación entre las reflexiones que realizó en el Punto de Partida y las que emanan de las muestras aportadas.

Por otra parte, cabe señalar que la alumna muestra una notable capacidad para valorar la consecución de objetivos y marcarse metas razonables y acordes a sus necesidades e intereses.

En cuanto al nivel formal, los textos de los diferentes apartados son claros en la exposición de los temas, tienen una coherencia interna, siguen una estructura clara y caracterizan por el uso correcto de la terminología específica. No obstante, contienen algunos problemas de estilo (repetición y redundancia de palabras), errores ortográficos ("pinceladas", "circunstancias") y se ha detectado en la pág. 9 (Punto de Partida, al final del primer párrafo) la inclusión de una frase a medio acabar.

En último término, la alumna Lafayette, tal como se desprende de las observaciones anteriores, ha completado satisfactoriamente el Portafolio del Certificado, presentando un trabajo bastante equilibrado en extensión y contenidos. Como aspecto más favorable destaca: su interés por realizar un buen trabajo y los contenidos teóricos a su práctica docente.

Se le recomienda que para la elaboración del Portafolio del Postgrado tenga en cuenta las observaciones que se recogen en este informe.

Barcelona, 17 de mayo de 2010

Tutora: Silvia Pueyo

Comisión de evaluación Máster E/LE - UB

ANEXO LIX – TEMAS IDENTIFICADOS EN LA REFLEXIÓN QUE LAFAYETTE GENERA EN EL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

APARTADOS	HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMAS	PÁRRAFOS
PUNTO DE PARTIDA	1. El contenido del apartado «Punto de partida».	1, 4 y 9	-----	-----
	2. Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera.	Del 2 al 8	2.1. La influencia que sus experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de ELE o LLEE. 2.2. Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE. 2.3. Sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.	2 y 3 4 5, 6, 7 y 8
	3. Sus experiencias docentes y de aprendiente de lenguas: necesidades formativas e interrogantes.	Del 9 al 14	3.1. Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea. 3.2. Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea. 3.3. Sus experiencias de aprendizaje de L1 y LLEE: necesidades formativas e interrogantes que se plantea. 3.4. Sus expectativas de formación: retos y actuaciones	9 10 y 11 12, 13 y 14 15
	1. Aportaciones de la muestra y otros aspectos relacionados.	1 y 5	-----	-----
MUESTRA 1	2. Sus experiencias docentes recientes y el uso de la lengua meta en el aula.	Del 2 al 4	2.1. Dudas sobre el uso de la lengua meta en el aula LE. 2.2. Ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: el enfoque AICLE y su puesta en práctica. 2.3. Inconvenientes de aplicar a toda costa una metodología nueva.	2 3 4

APARTADOS	HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMAS	PÁRRAFOS
MUESTRA 2	1. Aportaciones de la muestra	1	-----	-----
	2. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje	Del 2 al 4	2.1. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura. 2.2. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice. 2.3. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico, físico y sociocultural e implicaciones para la práctica docente.	2 3 4
	3. El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación	5 y 6	3.1. Interrogantes sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación 3.2. Dificultades sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación	5 6
	1. Aportaciones de la muestra	1	-----	-----
MUESTRA 3	2. Funciones del profesor de lenguas en el contexto de aula	Del 2 al 4	2.1. La importancia de atender a las necesidades concretas de los alumnos y las dificultades que ello entraña 2.2. El rol del profesor como estimulador de la autonomía y la negociación en el aprendizaje 2.3. La figura del profesor: rol y dificultades	2 3 4
	3. Repercusiones en la práctica docente de las reflexiones generadas en relación con la muestra y las experiencias vividas.	5	-----	-----

APARTADOS	HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMAS	PÁRRAFOS
CONCEPTOS RELEVANTES	1. El contenido del apartado «Conceptos Relevantes».	1	-----	-----
	2. El Marco Común Europeo de Referencia	2 y 3	2.1. La importancia del MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa, y aportaciones principales. 2.2. La teoría lingüística y el concepto de competencia comunicativa: el enfoque orientado a la acción.	2 3
	3. El concepto de evaluación y el MCER	4	-----	-----
	4. El concepto de plurilingüismo y el MCER	5	-----	-----
	5. El concepto de currículo y el MCER	6	-----	-----
AUTO- EVALUACIÓN	1. Creencias y conocimientos sobre ELE previos y posteriores al inicio del curso	1	-----	-----
	2. Aprendizajes más significativos	2 y 3	2.1. Aprendizajes más significativos: la competencia comunicativa, la integración de destrezas lingüísticas y el enfoque comunicativo. 2.2. Aprendizajes más significativos: el concepto de autorregulación y el profesor como guía y profesional reflexivo.	2 3
	3. El concepto de la enseñanza del ELE antes de empezar el curso y ahora	4	-----	-----
PLAN DE ACCIÓN	1. Necesidad de llevar a la práctica la teoría.	1 y 4	1.1. Sentimientos y expectativas que genera antes de aplicar la teoría en la práctica 1.2. Asunción de un rol activo y autónomo como profesores en formación: necesidad de experimentación en la práctica	1 4
	2. Evaluación de la propia actuación discente en el curso	2	-----	-----

APARTADOS	HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMAS	PÁRRAFOS
	3. Repercusiones del curso en su experiencia laboral actual	3	-----	-----
	4. Asunción de una actitud activa, reflexiva y autónoma como discente y profesora en formación	5	-----	-----
	5. Conclusión del portafolio	6	-----	-----

ANEXO LX – CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Adaptación de las convenciones propuestas por el grupo Val.Es.Co.

:	Cambio de hablante.
I:	Intervención de la investigadora.
L:	Intervención de Lafayette.
T:	Intervención de la tutora
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior a los dos segundos.
///	Pausa larga, superior a los dos segundos.
↑	Entonación ascendente o continuativa.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida
<u>muy</u>	Pronunciación marcada o enfática.
(())	Fragmento indescifrable.
º()º	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
((muy))	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
(risas)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.
(sonrisa)	Si el enunciado se dice sonriendo.
::	Alargamientos vocálicos y consonánticos
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo “¿no?”, “¿eh?”
¡!	Exclamaciones.
Ujum o ajá	Asentimiento
mmm	Vocalizaciones
<i>Letra cursiva:</i>	Cambio de código.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.

La primera fila de numeración que aparece a la izquierda de la transcripción numera las líneas y, la segunda, los turnos.

ANEXO LXI – GUION DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL REALIZADA A LAFAYETTE, MENSAJE DE INSTRUCCIONES Y TRANSCRIPCIÓN DEL FRAGMENTO SOBRE EL PORTAFOLIO

1. GUION DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL REALIZADA A LAFAYETTE¹

Fase previa

Información sobre la entrevista y preguntas previas para distender el ambiente personalizando en la información que se dispone de cada uno de los participantes: sobre el curso, el trabajo, etc.

- Preguntar por su trabajo: ¿dónde trabajas ahora? ¿En qué escuela?
- ¿Qué estás haciendo ahora? Tutora de estudiantes americanos, ¿en qué consiste exactamente? ¿Y también maestra infantil?
- Estudiaste magisterio infantil, ¿no?

Entrevista

1. **ÁREAS 1 y 2** – Motivación para dedicarse a la enseñanza del español LE y razones para formarse en un curso con fuerte componente en línea

- ¿Y por qué decidiste formarte como profesora de español para extranjeros?

- ¿Por qué has elegido la formación online en esta ocasión?

2. **ÁREAS 3 y 4** – Valoración de la experiencia vivida en el curso, perfil de alumno y concepto de estudiante reflexivo

- ¿En qué tipo de formación te sientes más a gusto: en la presencial u en la online? ¿Consideras que en esto tiene algo que ver tu perfil de alumno (estilo de aprendizaje)? ¿Por qué?

- En el primer cuestionario manifiestas que aprendes mejor en pequeños grupos, pero posteriormente en la revisión del mismo cambias la respuesta a la pregunta por el trabajo con el trabajo y en parejas, ¿A qué se debe este cambio? ¿Crees que en cierta manera ha cambiado tu estilo de aprendizaje?

- Asimismo, también realizas un cambio en la puntuación de los aspectos 8 y 9 de la pregunta VI, ¿podrías explicármelo un poco?

- Hablando del perfil del estudiante, en el cuestionario, cuando se te pregunta si te consideras un estudiante reflexivo comentas que bastante, pero que debes reflexionar sobre los aprendizajes que vas asumiendo y relacionarlos con otros, ¿por qué?

3. **ÁREA 5** - El perfil del profesor y la formación de profesores

- En la pregunta 8 del cuestionario se recogen algunos aspectos que pueden caracterizar la formación de profesores, ¿qué tres consideras que caracterizan más este curso que estás realizando? ¿Por qué?

- Teniendo en cuenta esto que acabamos de comentar, ¿qué perfil de profesor consideras que se intenta promover en el curso? ¿Por qué consideras que es así?

¹ Se emplearon dos colores para distinguir la importancia de las preguntas. El color lila identifica a aquellas preguntas que la investigadora consideraba prioritarias.

- ¿Concuerda este perfil con el que tú consideras que debe tener? ¿Es el mismo que el que tenías al iniciar el curso? Si no es así, ¿en qué y por qué ha variado?

- En el cuestionario me llama la atención la puntuación que en la revisión cambias la puntuación que das al aspecto 3 (recetas mágicas) a la mínima? ¿Por qué es así? ¿De qué manera te influyó la realización del prácticum?

- ¿Cómo te has sentido en este tipo de formación? ¿Por qué?

4. ÁREA 6 - PORTAFOLIO: Concepto y objetivos

- ¿Cuáles consideras que son los objetivos que se persiguen en el programa con la elaboración del portafolio por parte de los formandos? ¿Por qué?

- ¿Qué crees que se espera de los formandos con la elaboración del portafolio? ¿Por qué?

- ¿Crees que tú has cumplido con los objetivos y con lo que se espera del formando en el portafolio? ¿Por qué?

- ¿Añadirías algo más a la definición que das del “Portafolio del profesor”?

5. ÁREA 7 - PORTAFOLIO: Intervención tutorial

- ¿Has tenido alguna dificultad en entender su propuesta de elaboración? ¿Por qué consideras que ha sido así?

- ¿Te han ayudado en la elaboración del portafolio las instrucciones y la información disponibles en los materiales? ¿Por qué?

- ¿Qué relevancia ha tenido para ti en su realización la intervención de la tutora? ¿Por qué?

- ¿La retroalimentación dada por la tutora te ha ayudado en el proceso de reflexión?

- ¿Qué actuaciones te han sido más útiles? ¿Ha habido alguna a la que no le hayas visto mucho sentido?

- Durante el curso has tenido otras experiencias reflexivas, ¿crees que te han ayudado a afrontar la elaboración del portafolio? ¿Por qué? ¿Todas?

- ¿Consideras que la retroalimentación que has recibido en el informe final te servirá de ayuda para llevar a cabo la próxima entrega del portafolio? ¿Por qué?

6. ÁREA 8 - PORTAFOLIO: Autoevaluación trabajo portafolio y experiencia vivida

Ahora que ya has tenido la experiencia de realizar un portafolio:

- ¿Cómo te has sentido realizándolo? Háblame un poco de tus sentimientos al respecto. ¿Por qué?

- En cuanto a tu proceso formativo, ¿qué te ha aportado la realización del portafolio?, ¿qué aprendizajes y capacidades consideras que has desarrollado como consecuencia de su elaboración? ¿Por qué?

¿Podríamos afirmar que la elaboración del portafolio ha contribuido a desarrollar más tu competencia reflexiva? ¿Qué más?

- ¿Consideras que el trabajo realizado durante la elaboración del portafolio ha mejorado tu capacidad de análisis y de reflexión respecto a tu propio proceso formativo?

- ¿Consideras que tienes una mayor predisposición a tomar decisiones que consideras relevantes para tu proceso formativo? ¿Por qué?

(- ¿Qué ha supuesto para ti su elaboración? ¿Cómo valoras esta primera experiencia?)

¿Consideras que la realización del portafolio tendrá alguna repercusión en tu práctica docente? ¿En qué sentido? (Si en estos momentos estás ejerciendo, ¿consideras que la elaboración del portafolio está provocando o ha provocado algún cambio en tu actuación? ¿En qué sentido?).

- ¿Qué aspectos consideras que has resuelto francamente bien y cuáles crees que debes mejorar? ¿Por qué?

- ¿En qué medida consideras que tu perfil de alumno ha influido en la realización del portafolio? ¿Crees que te ha ayudado o no? ¿Por qué?

- En su momento se te planteó la oportunidad de realizar el portafolio de forma oral y preferiste hacerlo por escrito. Si tuvieras que hacerlo de nuevo, ¿lo harías también por escrito o cambiarías? ¿Por qué?

– Después de esta primera experiencia, ¿afrontarás igual la realización del Portafolio de Postgrado? ¿Seguirás la misma línea de actuación, las mismas estrategias o cambiarás? ¿Por qué?

2. MENSAJE DE INSTRUCCIONES SOBRE LA ENTREVISTA ENVIADO A LAFAYETTE EL 13/06/10

Hola, Lafayette.

De acuerdo, podemos quedar a las 16:00. Pero tengo que confirmar el aula, etc. Así que, ¿me puedes dar tu teléfono y mañana por la mañana te llamo para quedar?

Gracias.

El mío para cualquier contratiempo es: x.

Por cierto, antes de la entrevista también quiero comentarte algunas cuestiones importantes:

- 1. Tu participación en la investigación es anónima. Tendrás un pseudónimo.*
- 2. La entrevista básicamente girará en torno a la experiencia de la elaboración del Portafolio.*
- 3. Ésta no tiene ningún objetivo evaluador ni de comprobación de conocimientos. La idea es que compartas conmigo ciertos aspectos relacionados con el tema. Es muy importante que intentes ser lo más sincera y honesta posible de manera que los resultados puedan ser realmente útiles para la comunidad científica y para mejorar la formación que ofrecemos.*
- 4. Ten presente que durante la entrevista yo desempeñaré únicamente el rol de investigadora-entrevistadora (no de tutora).*

Bueno, de momento, esto es todo.

Muchas gracias, Lafayette.

Un abrazo,

Silvia

3. TRANSCRIPCIÓN DEL FRAGMENTO CORRESPONDIENTE AL PORTAFOLIO

A continuación se transcribe el fragmento de la entrevista individual que la investigadora realizó a Lafayette el 14/06/10 en el que abordan específicamente el tema del portafolio. Empiezan en el minuto 31'24'' y finalizan en el minuto 51'24'. Esta parte dura 20'.

1 01 I: vale/ ahora vamos entrar al portafolio
2 02 L: está bueno saber/ como me gusta poco (risas)
3 03 I: (risas) bueno/ en primer lugar mmm e::h ¿cuáles crees tú que son los objetivos que
4 se persiguen en el programa con la realización del portafolio por parte vuestra por
5 parte de los alumnos?
6 04 L: pues que nos hagamos conscientes de:: de nuestro propio proceso/ es decir que
7 nos pues esto porque así porque sí no nos salen (()) qué es lo que sé/ y qué es lo que
8 me gustaría saber y por qué no sé esto/ entonces supongo que es un poco (()) dar
9 pautas venga chicos/ vamos a vamos a vamos a reflexionar un poco/ entonces un
10 poco pues ayudarnos a hacer evidente / y reflexionar sobre todo por nosotros/ cómo
11 van las cosas/ qué es lo que sabemos/ y por dónde va el proceso/ por qué cosas no
12 van bien y sobre todo por qué para solucionarlas/ y qué cosas van bien entonces pues
13 también el por qué van bien para poder aplicar a estas cosas que van mal/
14 05 I: ujum/ ¿y crees que tú has cumplido con estos objetivos?
15 06 L: uff/ mmm no creo que haya solucionado muchos problemas/ lo que pasa que sí que
16 es cierto que te hace reflexionar/ pues eso tienes una pauta/ que tenemos que ^o (un
17 montón de preguntas que te ayudan)^o pues a pensar/ pues qué tipo de estudiante soy/
18 y he entendido cosas que yo no hubiese pensado / entonces sí que me ha hecho
19 reflexionar/ sobre:: sobre:: Lafayette estudiante/ cómo es/ y:: y:: sobre mis estilos de
20 aprendizaje/ por qué me gustan unas cosas más/ por qué menos/ y cómo se ve esto
21 luego reflejado porque también se ve/ pero el hecho de:: de ver por qué hago
22 determinadas cosas y encontrar soluciones/ creo que no
23 07 I: mmm/ no te ha ayudado a bueno
24 08 L: no::/ lo que pasa que también veo que el portafolio ayuda un poco/ a todo esto que
25 aprendemos pues ponerlo en práctica/ e::h a ver e::h pss no sé/ cualquier temario de X
26 situaciones luego se ve traducido/ y en qué situaciones de tu vida cotidiana/ o
27 cualquier cosa que tú vivas durante el día cómo me lo puedo aplicar/ o dónde se ha
28 visto aplicado todo esto y yo no me he dado cuenta y luego por otro lado ah pues mira
29 he hablado con mi amigo Z y me ha dicho esto/ y he tenido en cuenta los
30 componentes/ paralingüísticos no sé qué/ entonces un poco reflexionar la teoría y la
31 práctica/ y:: juntar
32 09 I: vale/ y:: aquí en ^o(la definición que haces del portafolio)^o// aquí/ comentas todo esto/
33 si quieres lo puedes leer y dime si añadirías algo más
34 10 L: está mejor la segunda ¿eh? (risas) / sí/ la segunda vez / e::h sí pues creo que
35 refleja todo lo que vas aprendiendo y:: lo que supongo que aquí me dejé que es toda
36 la parte final de conclusiones y un poco proyectos de futuro/ y te hace un poco hacer
37 un balance cómo van cosas y qué es lo que quieres hacer/ y te:: un poco te obliga te::
38 te hace ver que es importante pues establecerte unas metas
39 11 I: vale/
40 12 L: a corto, intermedio y a largo
41 13 I: Ujum ¿y desde el principio entendiste bien la la propuesta del portafolio?
42 14 L: no no no (risas)
43 15 I: (risas) ¿En qué tuviste problemas?
44 16 L: es que no entendía exactamente qué tenía que hacer/ sí/ o sea yo sabía que tenía
45 que hacer entre 3 a 5 muestras que evidenciaran mis logros/ y yo pensaba uy y bueno
46 y ahora qué hago/ entonces/ no sé porqué pensé que tenía que coger cosas de la vida
47 que estuvieran relacionadas con las cosas que habíamos hecho hasta el momento/
48 entonces yo me fui a la biblioteca y empecé a buscar artículos/ en las revistas de
49 educación (risas)/ a ver qué podía encontrar/ y entonces yo pretendía pues nada/ leer
50 un artículo hacer un resumen/ y decir pues mira esto se puede relacionar con esto que
51 hemos hecho en esta asignatura y esto/ y ya está/ y ahora me he dado cuenta que no/
52 que tenía que ir más allá/ cada vez más allá / cada vez más allá

53 17 I: y así mmm/ ¿en qué medida te han te han ayudado las instrucciones y la
54 información que está en el campus?
55 18 L: no no realmente sí que::/ sí que ayuda porque hay unas pautas/
56 19 I: ujum
57 20 L: los apartados/ todo pues perfecto porque si no hubiera apartados yo sí que estaría
58 perdida/ lo que pasa es que a lo mejor era la manera de enfocar/ sí que pero es que
59 realmente lo dice que tiene que ser reflexi::vo/ que tienes que intentar un poco
60 relacionarlo con tu práctica pero/// es que a lo mejor a mí me cuesta más/ no me sale
61 natural/ a lo mejor a otras personas realmente lo hacen más fácil /
62 21 I: (())
63 22 L: es que yo nunca había hecho un portafolio/ me acuerdo que una vez nos hicieron
64 hacer como algo parecido pero era como una maleta/ pero bueno que era un dossier se
65 llamaba maleta pero era un libro/ y:: claro yo me dediqué un poco a esto/ a recoger
66 documentos/ fotos/ experiencias y a explicarlas y por qué estaban relacionadas con la
67 asignatura/ pero tampoco era tan tan reflexivo/ no sé/ me costó/// claro yo me
68 empeñaba mucho en pues voy a demostrar toda la teoría que he aprendido/ entonces
69 yo me hacía un resumen de la teoría y apuntaba en mi portafolio lo que para mí era lo
70 importante (risas)/ pero ya te lo contaré en septiembre a ver si me ha quedado claro
71 23 I: y:: en todo este proceso de elaboración del portafolio/ ¿en qué medida ha sido para
72 ti relevante la intervención de la tutora?
73 24 L: es que es muy importante/ es que si no:: es que creo que cambié mucho/ de lo
74 primero que envié hasta::/ no hasta la última que seguramente (()) de la tutora se
75 hubiera modificado mucho más/ pero es que era esencial/ es que sino no lo hubiese
76 entendido tengo compañeros que comentaban es que mi tutor no me ha dicho nada y::
77 no sé qué poner/ y entonces pues claro yo les decía pues mira a mí me han dicho que
78 esto:: no sé/pero es que era muy importante/ es que yo sin las guías::/ tuyas/ no
79 hubiese/ no hubiese podido/ es que hubiese estado mucho más perdida
80 25 I: vale/ vale/ y de alguna manera mmm:: esta guía o o o sí la retroalimentación ¿crees
81 tú que ha potenciado tu capacidad de reflexión?
82 26 L: sí/ sí/ es que de hecho había preguntas muy concretas/ que me ayudaban mucho
83 porque o sea/ a mí no me sale/ pensar y por qué:: esto tan concreto/ pues claro todas
84 estas preguntas eran ayudaban mucho
85 27 I: vale/ luego también en/ durante esta guía la intervención de la tutora una de las
86 actuaciones que llevó a cabo es que colgó en el en el foro específico para los tutores
87 ay para los alumnos de portafolio que tenía a su cargo dos muestras
88 28 L: sí
89 29 I: y os preguntaba si coincidía con lo que se esperaba por vuestra parte/ ¿te fue útil?
90 30 L: sí/ sí/ lo veía bastante claro la diferencia/ porque la:: / o sea la intervención esta que
91 o sea habían dos/ pues la que estaba menos bien era la que se parecía más a la mía
92 (risas)/ que un poco fue esto de explicar la teoría/ un poco así muy por encima como
93 dejando ver cosas/ pero que tampoco especificaba/ en cambio la la otra pues me
94 pareció mucho mejor
95 31 I: vale/ o sea que te ayudó
96 32 L: sí/ sí
97 33 I: vale/ luego durante el curso en otras asignaturas has tenido otras experiencias eh
98 reflexivas/ ¿ello bueno estas experiencias te ha ayudado a enfocar también la eh la
99 reflexión que se te pedía que hicieras en el portafolio?
100 34 L: mmm:: es que creo que:: todo (()) con el portafolio porque recuerdo la experiencia
101 del portafolio como algo uff ahora tengo que reflexionar/ y no me había planteado
102 antes / entonces las actividades de reflexión (())
103 35 I: o como la metodología I en la que había al final de cada actividad eh una una
104 tabulación en la que teníais que reflexionar un poco/ sobre las cuestiones que se
105 habían tratado en la actividad y este tipo de cosas/ u::m no recuerdas tú que::/ te

106 hayán:: pues eso (algo determinante a la hora de encaminar) el portafolio por lo que
 107 me dices no
 108 36 L: no/ lo pensé de hecho sí que las pautas/ ponían algo de/ o algún foro podías
 109 incorporar algo de metodología
 110 37 I: algún cuestionario (())
 111 38 L: no::
 112 39 (risas)
 113 40 I: luego/ ya respecto a la intervención tutorial/ ¿consideras que el informe que has
 114 recibido del portafolio te va a ayudar enfocar la realización del Portafolio de
 115 Postgrado?
 116 41 L: cuando lo leí me dio un miedo/ pensé madre mía que no lo voy a aprobar en
 117 septiembre/ (risas)
 118 42 I: ¿por qué?
 119 43 L: bueno no/ no no realmente es mentira al revés/ pensé qué bien que tengo ahora
 120 mismo un poco de pautas para mejorarlo
 121 44 I: ujum
 122 45 L: porque:: bueno pues sí/ me ayuda muchísimo
 123 46 I: vale/ vale/ ahora vamos a la fase final de la entrevista que es un poco la
 124 autoevaluación que tú haces de la experiencia esta ¿vale?
 125 47 L: ¿pero del portafolio?
 126 48 I: sí/ entonces me podrías comentar cómo te ha sentido haciéndolo/ pero desde el
 127 punto de vista del sentimiento ¿vale?
 128 49 I: no tanto contenido/
 129 50 L: vale
 130 51 I: sino ¿cómo lo has vivido tú?
 131 52 L: mmm
 132 53 I: ¿te has agobiado? ¿lo has disfrutado?
 133 54 L: no me gustaba para nada no no no lo he disfrutado
 134 55 I: risas ¿por qué? ¿por qué? Me hace gracia no no no
 135 56 L: no no lo estoy pensando/ no es que dije a ver no pensaba no no no quiero hacerlo/
 136 57 I: ujum
 137 58 L: de hecho cuando me ponía a escribir y ves que van saliendo las cosas pues te
 138 animas
 139 59 I: ujum
 140 60 L: pero verlo como algo positivo/ con ganas/ también supongo porque lo dejé muy al
 141 final/ entonces pues las cosas deprisa y corriendo pues no se hacen bien entonces
 142 tienes la sensación de/ por qué no lo he hecho antes entonces te sientes mal/ y todo
 143 es un pez que se muerde la cola/ entonces a lo mejor fue por esto porque lo hice
 144 deprisa al final/ y lo viví es que lo viví estresante/ era estresante
 145 61 I: ujum/ ¿y crees que al margen de los sentimientos que te produjo/ eh te ha aportado
 146 algún aprendizaje o te ha capacitado en algún sentido?
 147 62 L: claro sí/ es que creo que las cosas que más cuestan son las que más:: luego tienen
 148 cosas positivas/ en la vida en general/ entonces sí/ claro los errores pues
 149 63 I: ¿y qué aprendizajes destacarías o qué capacidades crees que has desarrollado
 150 como consecuencia de su realización?
 151 64 L: realmente que me he dado cuenta pues que me cuesta/ realmente fue como un
 152 poco vale Lafayette tienes que reflexionar/ no sabes hacerlo qué puedes hacer porque
 153 tienes que aprender/ yo fue con lo que me quedé del portafolio el suspiro final menos
 154 mal ya está pero menos mal que lo he hecho para darme cuenta de que/ que tengo
 155 que ir más allá/ es que luego decimos el profesor como personal profesional reflexivo/
 156 bueno pues vamos a empezar por el portafolio porque luego sino en clase
 157 65 I: claro
 158 66 L: no no lo haré entonces un poco esto ¿eh?

159 67 I: te ha potenciado tu competencia reflexiva
160 68 L: sí/ y luego pues esto/ un poco quedarme con lo que más me ha aportado de cada
161 asignatura y ver cómo todo lo que enseñan/ todo todo/ al final tiene/ pues eso se ve
162 reflejado en la práctica diaria
163 69 I: y crees/ eso era lo que te iba a preguntar precisamente/ ¿de qué manera crees que
164 va a repercutir la realización del portafolio en tu práctica como docente? ¿o está
165 repercutiendo ya de alguna manera?
166 70 L: eh repercutió en su día porque me hizo un poco hacer revisión de todo lo que
167 habíamos hecho hasta el momento porque si no fuese por el portafolio pues/ se
168 hubiesen quedado ahí los apuntes y a lo mejor nos costaría un poco revisar y:: bueno
169 ¿en el futuro? pues supongo que::
170 71 I: en tu práctica como docente ¿eh?
171 72 L: sí/ pero de profesora ¿quieres decir?
172 73 I: sí
173 74 L: pero ¿en el futuro o ahora?
174 75 I: no, ahora/ te ha hecho a lo mejor por ejemplo/ reflexionar sobre cosas que ahora en
175 la práctica te hace pensar también/ ¿tú ves alguna influencia en las reflexiones que
176 has tenido realizando al portafolio con la práctica?
177 76 L: uff::
178 77 I: sí no ves no pasa nada
179 78 L: supongo que sí que hay/ pero no sabría decirte cosas concretas
180 79 I: ya
181 80 L: no lo he pensado realmente/ cuando he hecho el practicum y tal/ es que no he
182 pensado específicamente en el portafolio/ pero estoy segura que las cosas que yo me
183 quedé de positivo con el portafolio pues/ a la hora de llevar a la práctica/ o cualquier
184 acto como profesora pues/ supongo que están ahí en el “rerafons”
185 81 I: sí
186 82 L: no sé en castellano cómo se dice
187 83 I: sí
188 84 L: ¿trasfondo?
189 85 I: sí, trasfondo
190 86 I: ¿y qué crees que has hecho francamente bien en el portafolio?
191 87 L: ¿en el portafolio? ¿francamente bien? (risas)/// tan tan tan/ no sé/ porque la parte
192 que me gustó más era la del principio/ que era cuando se supone que no sabías nada
193 88 I: ¿el punto de partida?
194 89 L: sí/ realmente fue lo que disfruté porque pensé sé cosas/ voy a explicarlas luego me
195 di cuenta que no/ cuando fui aprendiendo con las asignaturas y::
196 90 I: o de otra manera ¿qué cosas crees que tendrías que mejorar?
197 91 L: uyy / pues lo de las muestras/ cómo enfocar las muestras
198 92 I: las muestras
199 93 L: de aprendizaje cómo
200 94 I: ¿la reflexión o elegir la selección de muestras?
201 95 L: la selección
202 96 I: ¿y por qué la selección?
203 97 L: porque seleccioné/// la tuya me pareció bien pero por ejemplo la la de mi amigo
204 pues/ fue un poco con no sé///
205 98 I: realmente o sea si el único criterio que tenías que seguir para seleccionar es que
206 fuera algo relevante o que tú consideraras que había sido algo relevante para tu
207 proceso formativo ¿por qué no lo entendías?
208 99 L: porque/// tampoco fue/ que a medida de o sea que medida que pasaba el tiempo yo
209 observaba pues muestras esto es relevante pues me lo apunto y luego lo hago en el
210 portafolio/ no/ es que no pensé en el portafolio hasta el final entonces/ fue un poco
211 tengo que elegir tres cosas a ver qué pienso/ a ver que qué pasa/ entonces creo que

212 si realmente quisiese ahora que soy consciente de todo lo que implica el portafolio
213 pues/ si no me hubiera esperado al final para elegir las muestras seguramente serían
214 más relevantes

215 100 I: entonces/ en tu caso el factor tiempo ha influido bastante/ e::h
216 101 L: el tiempo por mi culpa
217 102 I: sí
218 103 L: sí
219 104 I: no disponer de tiempo suficiente para/
220 105 L: sí/ bueno/ disponer disponía/ lo que pasa es que no lo supe///
221 106 I: organizarte bien
222 107 L: ya/ organizarme bien
223 108 I: vale vale/// e::h por otro lado/ eh tu perfil como alumna/ ¿en qué medida crees que
224 te ha beneficiado y si ha sido un impedimento a la hora de realizar el portafolio?
225 109 L: es que ha sido un impedimento porque/ yo soy mucho de de escribir un montón y ya
226 te digo pues/ de las cosas que tengo seguras que ¿cuáles son?/ pues la teoría porque
227 me la leo/ la entiendo pues eso/ la plasmo/ pero::/// como no soy nada reflexiva/ pues
228 me costaba entonces esto me ha impedido
229 110 I: vale/// y también en un momento al principio de/ no sé si lo recordarás/ a principio de
230 curso/ se te propuso realizar el portafolio de forma oral o de forma escrita/ sí (()) al
231 inicio de todo vamos/ entonces tu escogiste
232 111 L: ¿se podía grabar?/ así mira ahora me suena
233 112 I: sí/ tu escogiste hacerlo de forma escrita/ ¿si en estos momentos se te propusiera
234 otra vez realizar el portafolio/ en este caso del postgrado de forma oral o escrita/
235 seguirías eligiendo el código escrito?/ o::
236 113 L: o sea ¿hacer lo mismo pero oral? / o sea escribirlo y leerlo y pues grabarme
237 114 I: no/ no/ o sea no escribirlo directamente grabar/ las reflexiones
238 115 L: uy/ que miedo/// hombre no te digo que no/ o sea no me parece mala idea/ a lo
239 mejor sí que lo cambiaría lo que pasa es que me dar miedo/ porque claro cuando
240 escribes piensas/ y luego borras
241 116 I: ¿y cuando hablas no piensas?
242 117 L: sí/ sí/ (risas)/ pero claro tendría que estar todo el rato rebobinando/// ¿no?/// claro es
243 que tú cuando escribes/ no sé/ yo no sé si me atrevería/ porque metería mucho la
244 pata/ entonces nunca estaría bien
245 118 I: bueno a lo mejor si pudieras ir hacia atrás
246 119 L: sí/sí entonces sí
247 120 I: vale (risas)
248 121 L: a lo mejor también refleja mucho más cómo te sientes/ ¿no?/ con la voz y tal
249 122 I: hombre también/ como te gustar contar cuentos
250 123 L: sí/ eso es la cosa/ el caso es que me da miedo equivocarme/ por un tema de
251 contenido/ no no por hacerlo/ que me gustaría/ pero es el hecho de contenidos de lo
252 que digo
253 124 I: ¿cómo crees que te sientes más cómoda explicando las cosas por escrito o de
254 forma oral?
255 125 L: cómodo/ oral/ porque además estoy muy acostumbrada a escribir en catalán/
256 entonces se me hace muy extraño sobre todo al principio/ pensaba/ uff es que no sé
257 expresarme en castellano/ escribo fatal en castellano/ no sé/ pero sí que me siento
258 más segura escribiendo/ pero por esto por el tiempo de pensar/ de de poder borrar/ de
259 poder reelaborar las frases/ de poder incluir algo que te has dejado
260 126 I: ya/ el factor este de revisión ¿no?
261 127 L: sí
262 128 I: factor de revisión/ vale/// y ya la última la última pregunta/ ¿después de esta
263 experiencia/ crees que afrontarás igual la realización del Portafolio de Postgrado?
264 129 L: no no no/ sobre todo con tiempo ahora que viene el verano

265	130	I: (risas)
266	131	L: sobre todo esto/ y luego pues también la selección de muestras/ supongo que será
267		como más consciente/
268	132	I: ujum
269	133	L: con otros ojos vamos// y bueno ahora tengo pautas/ para:: para hacer bien las
270		reflexiones
271	134	I: y que has pasado una experiencia real
272	135	L: sí/ sí/ sinceramente venía un poco a ciegas que no sabía/ qué se esperaba de
273		nosotros ni qué:: que era exactamente/ o estuve mirando en internet el portafolio de
274		las lenguas/ que pienso que era otra cosa
275	136	I: sí
276	137	L: y pensaba que era lo mismo pero:: que no
277	138	I: bueno pues ya está =)
278	139	L: ya está

ANEXO LXII – GUION DE LA SESIÓN PRESENCIAL EN GRUPO SOBRE EL PORTAFOLIO Y TRANSCRIPCIÓN DE LOS FRAGMENTOS EN LOS QUE INTERVIENE LAFAYETTE

1. GUION DE LA SESIÓN PRESENCIAL EN GRUPO REALIZADA A LAFAYETTE

TUTORÍAS PRESENCIALES PORTAFOLIO

➤ **Alumnos:**

Lista de alumnos participantes¹.

➤ **Fecha entrega Portafolio Postgrado: 30/09/10** (Colgar entero excepto Pto. Partida)

➤ **Sesión grupal: Portafolio Certificado**

Esta sesión tiene como objetivos principalmente:

- Poner en común la experiencia de realizar el Portafolio, las dificultades con que os habéis encontrado y ayudaros a encarar el siguiente: el Portafolio del Certificado.

1- Cuando pensáis en el “Portafolio”, ¿cuáles son las primeras palabras que os vienen a la cabeza? ¿Qué es lo primero que pensáis?

2- ¿Cuál ha sido para vosotros el momento más crítico en la elaboración del portafolio?

En cuanto a las dificultades que habéis tenido a la hora de realizar el portafolio, en las entrevistas que durante este mes hemos citado habéis citado:

- No estar acostumbrados a reflexionar.
- No estar acostumbrados a llevar a cabo un trabajo tan introspectivo e íntimo, y sentir pereza para abordarlo.
- Al tener que darle una vuelta más a los aspectos planteados, peligro de caer en la repetición y a un punto sin salida.

¿Añadirías alguno más?

¿Cómo habéis intentado sobreponeros a ello?

Yo una de las dificultades que he detectado que tenéis es que, pese a que en las entrevistas habéis dejado claro que sabéis que el portafolio no consiste en exponer conocimientos, la mayoría seguís cayendo en ello. ¿A qué creéis que se debe?

Para mí, el foco discursivo. En realidad no estáis cogiendo como centro de interés vuestro proceso formativo, sino que armáis vuestra argumentación anteponiendo la exposición de conocimientos.

La importancia de explicitar en el portafolio la reflexión que se está llevando a cabo sobre el proceso formativo.

¹ No se proporciona para salvaguardar la identidad de los participantes.

3- Retomamos, los conceptos que habéis nombrado al principio de la sesión:

- ¿Por qué los habéis citado? ¿En qué estáis pensando exactamente?
- ¿En qué medida habéis desarrollado capacidad de reflexión, sois más autónomos? ¿En qué podéis si sois más autónomos? (capacidad para marcarse metas, para dirigir el propio aprendizaje...).
- ¿Os veis capaces de trasladar a vuestra práctica esta manera de actuar / estos hábitos?

Reflexionad cinco minutos sobre las siguientes cuestiones.

4- ¿Qué importancia dais en vuestro proceso formativo al portafolio?

2. TRANSCRIPCIÓN DE LOS FRAGMENTOS EN LOS QUE INTERVIENE LAFAYETTE

A continuación se transcriben los fragmentos de la sesión en los que intervino Lafayette. La duración total es de 4'54''.

1 01 **Minuto 16:39 - ¿Cómo llevaron el trabajo de introspección que se les pedía hacer**
2 **en el portafolio?**
3 02 L: yo es que lo llevé fatal/ pero muy mal porque yo no sé si es que lo entendí mal
4 yo cogí una muestra y pensé vale ¿con qué lo puedo relacionar con todo lo que
5 hemos hecho? Hice una lista de conceptos pues de esta asignatura esto de esta
6 otra esto entonces me dediqué a hacer una redacción que exponía todo lo que yo
7 había aprendido pero ya está entonces claro cuando se lo envié a Silvia me puso
8 como a ti te pasó un montón de preguntas que incluso no sabía responder pero es
9 que yo esto no me lo he planteado pues para mí fue súper complicado incluso con
10 las preguntas que tú me propusiste contestarlas y cómo integrar todas esas
11 preguntas y hacer pues el comentario de una página y media o tres no me acuerdo
12 porque yo quería dejar lo que había escrito porque me parecía que yo demostraba
13 muy bien
14 03 (Risas)
15 04 L: porque yo quería demostrar muy bien lo que había aprendido entonces me daba
16 pena quitarlo pero lo tenía que quitar porque no era el objetivo
17 05 **Minuto 33:31 - ¿La elaboración del portafolio les ha ayudado a ser más**
18 **autónomos?**
19 06 L: Claro y a mí cuesta decir
20 07 X: pero sí que ha habido un cambio se genera un cambio dentro de nosotros ¿no?
21 y
22 08 L: yo creo que de sentirte más capaz a lo mejor sí pero yo no veo cómo porque yo
23 creo que si hubiese tenido un problema antes de hacer el portafolio también me
24 hubiese preocupado y hubiese dicho uy ¿qué pasa Lafayette? ¿qué ha pasado?
25 Igual que ahora
26 09 T: pero ¿hubieras reflexionado igual sobre ello?
27 10 L: pues/ supongo que no tantas/ no me hubiese hecho tantas preguntas
28 11 T: no igual no igual me refiero la manera o sea reflexionar seguro
29 12 L: ahora tengo muchas más herramientas/ tengo muchas más herramientas/ me
30 puedo puedo tomar en cuenta algunos aspectos que antes no hubiese tenido en
31 cuenta/ pero me cuesta como ver la relación entre hacer el portafolio y ahora//
32 tengo más herramientas no sé si es solamente por el portafolio no sé me cuesta
33 ver la relación ya te lo dije en la entrevista que me quedé callada con esta
34 pregunta no sabía no sabía qué responder/ pero sí que me veo más capaz
35 13 T: capaz ¿de?
36 14 L: buscar soluciones
37 15 T: ¿Y eso no es ser más autónomo?
38 16 L: sí supongo que sí
39 17 T: buscar soluciones plantearse objetivos/ metas todo eso es la autonomía ser
40 capaz de de ver ((dónde están el fallo)) eso es ser autónomo que no quiere decir
41 que antes no lo fueras es que no es un proceso es lo que decía X
42 18 **T: vale y aquí habéis planteado cosas por ejemplo reflexión evaluación ¿por qué**
43 **por qué lo habéis dicho esto?**
44 19 L: ¿evaluación?
45 20 T: perdón

46 21 L: ¿evaluación?

47 22 T: sí

48 23 L: ¿evaluación quieres decir?

49 24 T: sí sí

50 25 L: sí lo he dicho yo

51 26 T: ¿de qué manera lo relacionas con el portafolio?

52 27 L: pues porque yo creo que el portafolio es una evidencia de del proceso y es muy
53 útil pues para evaluar ya sea desde fuera porque se ve plasmado todo lo que has
54 aprendido y desde dentro porque esta reflexión te lleva a una autocrítica a una
55 auto autoevaluación pero vamos que creo que es una evaluación desde dentro y
56 también desde fuera

57 28 **Minuto 42:10 - T: ¿Os ha sido realmente útil el portafolio?**

58 29 L: yo claro ellas comentan un poco sobre su experiencia porque son profesoras de
59 español entonces supongo que pueden verlo como más a la práctica todo el el
60 tema de la reflexión en el que poco a poco lo van incorporando

61 30 T: sí pero también está no hace falta ejercer de profe para que ver que el
62 portafolio si te ha sido útil o no el portafolio en tu proceso de aprendizaje
63 formativo

64 **CONTINÚA EN LA SEGUNDA PARTE DE LA GRABACIÓN**

65 31 L: sí sí sí sí yo entiendo y además pienso que por ejemplo para mí el portafolio ha
66 sido útil porque/ todos los conocimientos o cualquier cosa que tratábamos en
67 todas las materias/ si no hubiese sido por el portafolio yo creo que si hubiesen
68 quedado/ ahí/ en el carpesano o la carpeta cerrados después de hacer las
69 actividades/ entonces yo creo que el portafolio me obligó un poco a rescatar todo
70 lo que habíamos tratado a ver y sobre todo a integrarlo/ y relacionarlo con mi
71 propia práctica ya sea como profesora de español o no/ o alumna o como
72 profesora de los niños que tengo/ que son P3 que son pequeños/ pero un poco
73 encontrar la relación entre todo lo que habíamos visto en las asignaturas y en mi
74 propia experiencia/ aunque no sea inmediata en una clase como vosotras/
75 entonces en esto sí que creo que ha sido útil/ y::: y luego pues como comentabas
76 tu ser un poco más consciente de tu de tu progreso/ que es que si no yo creo que
77 no/ porque yo no hubiese parado a reflexionar hasta que punto he adquirido o he
78 entendido ciertas cosas/ entonces/// al verlo ahí plasmado dices vaya pues sí que
79 sí que he aprendido cosas/ pero si no te obligas a escribirlo/ a reflexionar/ no eres
80 consciente/// o se queda ahí/o realmente sí que lo sabes/ porque lo has aprendido

81 32 T: pero no al nivel de consciencia como cuando haces el portafolio

82 33 L: claro

83 34 P: es un poco aprender a aprender ¿no?

84 35 T: un poco no

85 36 (risas)

86 37 L: yo creo que sobre todo es relacionarlo con tu propia vida/ que es
87 constructivismo/ y aprendizaje significativo/ y estas cosas (risas)

88 38 T: estas cosas

89 39 L: estas cosas de la que se habla

90 40 T: y las estudiáis

ANEXO LXIII – MUESTRAS DEL TRABAJO REALIZADO EN EL PC POR OTROS ALUMNOS

1. EJEMPLO PERTENECIENTE AL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA ELABORADO POR UN ALUMNO DE LA EDICIÓN 2012-2014

De las teorías de la comunicación a la búsqueda de una práctica propia.

En el primer bloque del master ELE se han introducido las nociones básicas para afrontar la enseñanza ELE; la asimilación de todos los conceptos ha de pasar por un período reflexivo que permita comenzar a trazar el camino de la enseñanza. Poniendo en concordancia los diversos métodos y enfoques con la filosofía del profesor. Con su forma de entender el mundo, la cultura, los valores... en definitiva, con un planteamiento vital propio que permita establecer un puente fluido y comunicación entre docente y discentes. Dónde todos se sientan confortables, seguros y en libertad para decidir, intervenir y cambiar el rumbo del proceso de aprendizaje adaptándose a las necesidades de los alumnos.

Una aproximación a las teorías.

El filósofo del lenguaje **J.L. Austin introduce la noción de *acto comunicativo***. Concepto que sentará las bases del actual enfoque de la didáctica de LE. Su discípulo J. Searle perfeccionará y consolidará esta teoría. Ambos teóricos parten de la definición de significado lingüístico que da el segundo Wittgenstein. Esto es, que **‘el significado es el uso’**, aunque se diferencian de la filosofía analítica al asumir una **orientación más pragmática del lenguaje, ligado a la acción. El lenguaje se usa para producir un cambio en el mundo.**

El significado de una frase, es dado por el modo en que las palabras se usan en una situación normal por quienes hablan ese idioma. Austin pone el acento en el triple nivel de significación que tiene cada acto de habla. Además de generar un movimiento físico en el aire, decir unas palabras tiene una carga semántica (*significado locutivo*). También se transmite información (*fuerza ilocutiva*), este acto del discurso ocurre aunque no afecte en absoluto a las acciones del emisor. Y un tercer nivel (*perlocutivo*), que está relacionado con la producción de ciertos efectos en el comportamiento, pensamiento o actitudes del oyente.

Searle agrupó los actos de habla en cinco categorías y en un primer momento relacionó directamente la forma lingüística y la *fuerza ilocutiva* del acto de habla, pero posteriormente observó que no siempre se da una correspondencia entre la forma lingüística y la fuerza *ilocutiva*. Como ocurre con la ironía, o como cuando se niega con afirmaciones o se responde con preguntas, por mencionar solo algunos ejemplos. Por ello estableció el concepto de acto de habla indirecto. **El acto comunicativo consistirá en lograr el efecto deseado, que será el efecto *normal* para el tipo de acto comunicativo que el emisor esté llevando a cabo. Para lograr los efectos deseados, comunicar, se han de entender, por tanto, las reglas del lenguaje.**

El MCER asume esta posición al considerar **que la competencia lingüística constituye sólo una parte de la acción comunicativa**. La teoría de los actos de habla constituye la base para las propuestas de la enseñanza comunicativa que impulsa el Marco. Desde esta posición la didáctica LE asumirá la **práctica oral y escrita auténticamente comunicativa** como la más óptima para el desarrollo del uso y aprendizaje de la lengua. Orientándose más hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Ya que, al menos normalmente, una mala ortografía o una mala pronunciación no afecta al significado de la idea que se quiere transmitir. Obviamente, esto no significa que la ortografía y la fonética se dejen de lado, simplemente que no son prioritarios. En el *programa nociofuncional*, propuesto por la enseñanza comunicativa, se recurre únicamente a los elementos necesarios para alcanzar un determinado nivel de competencia comunicativa, relegando explicaciones que no sean necesarias en ese momento. El conocimiento formal de la lengua va parejo al desarrollo de la competencia comunicativa.

Sin embargo, desde el enfoque que propone **Chomsky el proceso de aprendizaje** de una lengua extranjera se muestra como un proceso dónde, **desde la actividad creativa**, desde **el impulso interno**, el sujeto elabora a partir de la **gramática universal (GU)** primero su lengua materna, en la niñez; pero también posteriormente, como aprendiente de LE, elabora su propia representación de la segunda lengua en base a la representación que tiene de la primera. Denominada por Selinker como **interlengua (IL)**, y estudiada también por Corder. Esta representación de la LE que el alumno comienza a poner en práctica contiene **reglas y estructuras tanto de la lengua nativa** como de la LE. Pero además, contiene **otras reglas** que ha elaborado **desde su subjetividad**, y que no pertenecen ni a una ni a otra lengua.

Desde la **Lingüística Aplicada**, el estudio de este proceso de aprendizaje a partir de los años cuarenta, ha ido dando lugar a **varios modelos de enseñanza** que se encuadran en la disciplina de la Lingüística Contrastiva y que han ido evolucionando a lo largo de los setenta principalmente (Selinker, Corder, Wardhaugh). Poner en contraste L1 y L2 permite definir las diferencias y similitudes entre ambas, así como predecir los problemas de aprendizaje al determinar las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes. Por tanto, la **lingüística contrastiva** es **clave para programar adecuadamente los cursos de ELE, elaborar los materiales didácticos y definir las técnicas de enseñanza**.

El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores se centran en la Interlengua y las interferencias. Estas últimas consisten en el uso de rasgos lingüísticos característicos de la lengua nativa. El Análisis Contrastivo contempla la interferencia de la L1 como única fuente de error. Sin embargo, el Análisis de Errores amplía el ámbito de la fuente de error para realizar un análisis sistemático de la Interlengua. Sistematizarlos permite planear una enseñanza más efectiva, tanto por el modo de **afrentar el error** como por el carácter constructivo de encararlo; dejando de lado toda connotación negativa y pasando a convertirse en un **estimulante reto a superar por profesores y alumnos**.

Muñoz Licerias defiende el **postulado chomskiano** en oposición al conductismo de Skinner. Este postulado asume la **existencia de una capacidad innata en los seres humanos, base de la gramática universal (GU)**. Esa gramática universal se concretiza

dando lugar a las distintas lenguas naturales existentes, respondiendo a parámetros particulares de cada cultura (entorno social, ambiente...) y también propios de la idiosincrasia de cada sujeto. La capacidad de los sujetos de adquirir y desarrollar una lengua natural y su correspondiente estructura gramatical es fruto de una predisposición intrínseca al individuo, genética. Desde el conductismo, sin embargo, las estructuras gramaticales se entienden como producto del aprendizaje en base a estímulos externos y repeticiones; el sujeto es una tabula rasa carente de toda creatividad en el proceso de desarrollo de la lengua.

Piaget matizaría lo dicho por Chomsky desde una teoría **constructivista**. Comparte con los innatistas la idea de unas estructuras internas innatas, pero asegura que el lenguaje es un aspecto más de la cognición. El planteamiento constructivista se basa en la **interacción de tres elementos: las estructuras cognitivas, las estructuras lingüísticas y el estímulo ambiental**. La corriente **interaccionista**, surgida poco después, **comparte estos postulados** con el constructivismo pero otorga, además, **una gran importancia a la función social del lenguaje**. Es decir, el niño aprende el lenguaje por la necesidad de entender y de hacerse entender. Desde este momento, la interacción resulta vital para el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas del niño.

El desarrollo de la psicolingüística ha permitido establecer unos principios que parecen haber sido aceptados por los distintos enfoques de enseñanza de LE. El supuesto que la adquisición del lenguaje es, de hecho, una actividad creativa, en la cual el aprendiente tiene un papel activo, a partir de la interacción con otros hablantes, ha sido la premisa de base para establecer una nueva metodología de enseñanza. **El enfoque comunicativo** parte de ella para **situar al alumno en el centro del proceso y posibilitar situaciones reales de comunicación** a través de las cuales el hablante vaya ganando competencia comunicativa. Ya no se plantea el aprendizaje como la mera repetición de estructuras gramaticales, sino que **el aprendiente desarrollará actividades significativas, orales y escritas, que le acerquen lo máximo posible al uso real de la lengua**.

Lo planteado por **Williams y Burden** insiste en la idea de **la interacción como motor de aprendizaje** y es, a todas luces, una de las principales innovaciones de la metodología de lenguas extranjeras que se ha implementado a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta manera de enseñar LE fomenta el intercambio de conocimientos entre los alumnos, la práctica de las estructuras lingüísticas aprendidas, el papel activo del aprendiente y el uso real de la lengua en diversas situaciones simuladas y contextualizadas en un entorno real y significativo. Es decir, **es el uso de la lengua aquello que permite aprenderla de forma efectiva**. La interacción y la práctica son, pues, los motores que permitirán al alumno ir ganando competencia en dicha lengua.

Esta nueva concepción de la enseñanza de LE, que arranca a partir de los estudios de la psicolingüística a mediados del siglo XX, sigue todavía vigente en las clases de lengua extranjera, en las que **el método directo, la interacción y la práctica significativa en la lengua objeto son los pilares fundamentales** de la metodología empleada. Pese a la disparidad teórica, la comunicación es una actividad diaria y vital, no sólo para los humanos, sino también para los animales. Se trata por tanto de un fenómeno familiar del que poseemos una noción (o serie de nociones) intuitiva(s), preteórica(s). Todos sabemos qué tenemos que hacer para comunicarnos con alguien, porqué y para qué lo hacemos, y

porque a veces esos intentos fracasan. **Desde la postura realista** la actividad teórica debe partir de una idea intuitiva de comunicación lo menos problemática posible, y lo más cercana al uso habitual que se hace de este término. La idea intuitiva básica se corresponde, en buena medida, con una concepción de la **comunicación como transmisión**, y que es compatible con la idea general, compartida por los partidarios de una visión naturalista del ser humano, de que la función primordial que pueda tener la comunicación ha de estar **ligada a la idea de adaptación al medio**. Se trata de un punto de vista basado en la tesis de que el **acto comunicativo** consiste en un *proceso* de **intercambio o de transmisión de información, mensajes, ideas, significados o contenidos a través de símbolos, signos, representaciones, entre sujetos que interaccionan con el resultado de influir en la estructura cognitiva y en las disposiciones a la conducta de los copartícipes en el proceso**. Este proceso de intercambio o transferencia de contenidos puede responder a funciones distintas: informar, entretener, estimular, persuadir, etc.

Enfocando la praxis.

En uno de sus discursos, Chris Bliss defiende la tesis del traductor Gregory Rabassa de que **"cada acto de comunicación es un acto de traducción"**. Algo con lo que estoy totalmente de acuerdo. **El sentido se construye conjuntamente en toda interacción lingüística**. Si bien muchas veces, entre los hablantes que dominan una misma lengua esta negociación es olivada ya que los significados están claramente definidos, esto sólo es válido en situaciones normales o estrictamente pragmáticas que fijan una meta como causa para la acción. Desde este enfoque pragmático el lenguaje es tratado como una herramienta que poco o nada difiere de la concepción conductivista. A mi entender **el aprendizaje de una LE**, si bien ha de ponerse a prueba en la **capacidad de interacción en situaciones reales**, ha de ser tratado de otro modo distinto a un mero instrumento. Es simultáneamente objeto y generador de conocimiento. Para lograr una **comunicación** altamente **efectiva** los interlocutores han de **compartir** los mismos **códigos** comunicativos, en definitiva los interlocutores han de confluir en puntos identitarios comunes. Sólo en esas circunstancias es posible obviar la **negociación de significado**. El lenguaje se va adaptando a los nuevos usos y costumbres, en cada nueva situación se reelabora el lenguaje y se redefinen los términos en función del entorno. Los significados de las palabras varían en función del uso y de la situación. El contexto determina el significado. Por tanto, cuanto menos artificial sea el escenario, más efectivo será el aprendizaje de una LE.

El español es la segunda lengua de comunicación internacional, y la cuarta más hablada del mundo. Esto significa que muchos hablantes de español como LE se comuniquen entre sí utilizando esta lengua. Es inconcebible imaginar a un chino y un alemán comunicándose en español sin que haya una negociación de significado incluso manteniendo una conversación estrictamente comercial. Todo acto comunicativo requiere interactividad. Cualquier mensaje está dirigido hacia la conducta de otro, y todo diálogo además de estar dirigido hacia la conducta del interlocutor también se reorienta por dicha conducta. La pragmática no consiste solamente en el uso del lenguaje como herramienta para lograr determinados fines. Sino también en describir correctamente cuanto nos rodea, aquello que creamos y lo que descubrimos. Para situarnos en el mundo. **El consenso de significado entre los interlocutores se da en un espacio común**. El

conocimiento de una lengua está estrechamente ligado a una visión de la realidad. A **una cosmovisión compartida**.

Las **necesidades de los aprendientes** de LE han de afrontarse en consonancia con **el carácter holista del conocimiento**, que no consiste en un mero listado de contenidos. **La enseñanza ELE debe contribuir al desarrollo global del alumno**, a través del aprendizaje del nuevo idioma pero también ofreciendo un modo de ver el mundo que anime y fomente el desarrollo de las potencialidades individuales de los alumnos, fomentando un camino hacia la plenitud del individuo. Desde una **perspectiva crítica** de la teoría de la comunicación, defendida por toda la Escuela de Frankfurt, se muestra cómo la instrumentalización de las cosas acaba siendo la instrumentalización de los individuos; de manera que el lenguaje también se ha instrumentalizado, suplantando el fin por el medio. Este lenguaje anticrítico y antidialéctico, se caracteriza por su inmediatez, es despojado de las mediaciones que forman las etapas del proceso de conocimiento y evaluación cognoscitiva. Los conceptos que encierran los hechos pierden su representación lingüística y tienden a expresar la identificación entre verdad y verdad establecida, esencia y existencia, la cosa y su función. Esta forma de identificación es un aspecto operacionista que otorga un carácter funcional al lenguaje. Haciendo reaparecer los rasgos del discurso en el comportamiento social. Para Marcuse, este lenguaje es cerrado, no demuestra ni explica, comunica órdenes, fallas, decisiones. No busca trascender, no busca la verdad y la mentira, sino que las establece e impone. En la misma línea, pero aun de un modo más sofisticado, van las críticas de Zîzêk cuando dice que nos sentimos libres porque nos falta el idioma para articular nuestra *no libertad*. Bajo este criterio se sostiene que la **comunicación interpersonal** solo puede ser **plena** si se lleva en la **espontaneidad**, dando **rienda suelta** a **instancias lúdicas**. En esta línea se encuentra la pedagogía situacionista que fomenta la creación de situaciones, o lo que es lo mismo, la creación de momentos colectivos que se escapan a la realidad construida por el sistema de dominio. De este modo se abre paso **a la improvisación y la creatividad**. Como recoge Numan, el **aprendizaje experiencial** de Kohonen constituye la mejor base conceptual desde la que integrar, **a través de tareas**, lo mejor de cada uno de los enfoques que he ido citando **facilitando que el alumno interactúe con el objeto de conocimiento y con los otros, resultando un proceso estimulante y reconfortante para el estudiante**.

2. EJEMPLO PERTENECIENTE AL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA ELABORADO POR UNA ALUMNA DE LA EDICIÓN 2009-2011

Comparto la opinión de aquellos que consideran la motivación como uno de los factores fundamentales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, una de mis preocupaciones como futura docente de ELE es cómo mantener la motivación de los alumnos -si ya vienen motivados- y cómo despertarla, si vienen desmotivados. Me interesa, además, desarrollar estrategias para ayudarles a trasladar esa motivación más allá del entorno del aula y del periodo de duración de su formación académica.

El artículo de Williams y Burden, no sólo me ha ayudado a entender mejor cómo funciona la motivación, a partir del repaso de las diferentes perspectivas psicológicas desde el conductismo al constructivismo social, sino que me ha proporcionado estrategias claras para, desde mi rol de profesor, hacer todo lo que esté en mis manos por mantener la motivación de mis alumnos. Algunas de las estrategias que considero potencialmente más útiles son: discutir con los alumnos por qué se realizan las actividades; implicarlos en el planteamiento de metas y en la toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje del idioma; y mantener siempre una retroalimentación informativa. (Williams y Burden 1999:149).

Señalo esto, claro está, desde mi punto de vista de alumna de L2 y de profesora en formación sin experiencia docente en el campo. Desde que comenzamos el Master, mi visión de la enseñanza se ha visto drásticamente influenciada por las lecturas y los contenidos que hemos trabajado en las diferentes asignaturas, principalmente en Metodología I y II. Hace tres meses me embarqué en nueva experiencia formativa como alumna de L2, cursando el primer nivel de árabe estándar en Jordania. Para mí ha sido una práctica inevitable comparar lo estudiado durante el curso con lo que estoy viviendo simultáneamente como alumna de L2. Aunque no es mi primera experiencia estudiando una L2, sí que lo es como individuo consciente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No puedo evitar ver la clase desde afuera, reflexionar constantemente sobre mi rol como alumna, observar el comportamiento de mis compañeros y evaluar continuamente el rol de mis profesores.

En este marco he podido observar y experimentar, de una manera más consciente que en experiencias anteriores, cómo la motivación es el motor que mantiene al alumno en marcha. La consideración de los *factores internos* que afectan la decisión de actuar de una persona, como por ejemplo, la relevancia que pueda tener para un alumno realizar una tarea o la conciencia realista de sus puntos fuertes o débiles respecto de las destrezas adquiridas (Williams y Burden 1999:146), me parece un paso fundamental para el profesor que realmente tenga interés en conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje por el camino del alumno y no por el de los contenidos. Un aprendiente desmotivado no sólo no progresará, sino que probablemente experimentará una regresión que le puede llevar al abandono o al rechazo de todo lo relacionado con esa lengua. Como alumna, mi percepción es que no se mejora la autoimagen de un alumno diciéndole, en un tono monótono e inexpresivo, que lo ha hecho muy bien, cada vez que abre la boca. Ni se contribuye a su motivación respondiéndole “es el idioma” cuando hace una pregunta que implica tener que acudir a niveles de mayor complejidad que los que se cubren en el curso, para dar una respuesta. La falta de sentido o de utilidad de nuestras acciones es una de las cosas que más nos desmotiva en todo aquello que hacemos, junto con la sensación de incapacidad. En mi clase veo el rechazo de mis compañeros anglófonos cuando no entienden por qué tienen que aprender lo que es una frase adjetiva si pueden describir un nombre sin saber cómo etiquetar la estructura y el profesor no les da ningún motivo por el cual cobre sentido. Veo también cómo nos sentimos “estúpidos” porque no somos capaces de desenvolvernos en la situaciones comunicativas más básicas porque el manual que utilizamos nos enseña a decir en el primer capítulo: “mi padre trabaja en Naciones Unidas”, pero no nos enseña a decir “hola, mi nombre X¹, encantada de conocerte”.

La progresión lógica de los contenidos (sea cual sea el enfoque que se use) es fundamental para no perder el norte como aprendientes. Explicar cosas de gramática que no se utilizarán en el nivel actual, solo para ir cubriendo contenidos, no tiene sentido desde un punto de vista motivacional, pues a ojos del alumno, es un esfuerzo inútil. En todo caso, cuando se tiene que cumplir un currículo que nos obliga a incluir piezas del idioma que no se relacionan con otras y que no se utilizarán en el nivel

¹ Se salvaguarda la identidad de la alumna.

actual, creo que más vale abrir una puerta hacia un nivel superior, si eso nos va a servir para decirle al alumno, “ves, allí es donde este objeto de decoración se convierte en un mueble y tiene una función” que decirle “tú carga con él ahora, que ya te servirá para algo en otro curso.”

Contar con el apoyo teórico de lecturas como la que comento en esta muestra, constituye para mí un punto de confianza con respecto a la gran cantidad de temores que me asaltan cuando pienso en cómo abordar la docencia de un curso. Soy consciente de que no puedo subsanar mi falta de experiencia con la acumulación de estrategias metodológicas y herramientas didácticas recogidas en la literatura que estudiamos aquí, pero creo que puedo compensar, al menos un poco, esta carencia.

ANEXO LXIV – CUESTIONARIO INICIAL RESPONDIDO POR LAFAYETTE

CUESTIONARIO SOBRE ALGUNAS IMPRESIONES E IDEAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El propósito de este cuestionario es que nos proporciones información sobre cómo te aproximas al proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y a la vez que reflexiones sobre ello.

Por favor, lee atentamente las preguntas y responde a lo que se pide. Recuerda que, a no ser que se haga referencia explícita, las preguntas se refieren a tu experiencia formativa en general, y **no** como aprendiz de lenguas.

No existen respuestas correctas o incorrectas, así que te pedimos que respondas con total sinceridad.

Responder al cuestionario completo debería llevarte alrededor de 30 minutos.

Nombre y apellidos: Lafayette

Nacionalidad: española

Edad: 22

Profesión actual: maestra y actriz

Lengua/s materna/s: catalán y castellano

I. Estudios universitarios (tanto finalizados como no):

Maestra en educación infantil.

II. Cursos realizados sobre la enseñanza del español LE:

Nunca he realizado ningún curso relacionado con la enseñanza del español.

III. Experiencia docente (indicar años):

a. En la enseñanza del español como LE:

(2009) Actualmente soy tutora de estudiantes americanos en IES Barcelona, desempeñando funciones de apoyo y ayuda en el aprendizaje del español.

(2006) Estube un par de meses como voluntaria en una escuela (0-6 años) en West Lafayette (Indiana, EEUU) donde pude practicar como docente de español con los pequeños.

b. Otros:

(2009) Actualmente soy maestra de inglés en escuelas del Consorci de Barcelona.

(2005-2008) He sido voluntaria en el Centre de Promoció Francesc Palau durante cuatro años, ayudando a niños y niñas recién llegados a aprender catalán.

IV. Indica tu conocimiento de las siguientes lenguas (si de alguna no tienes conocimientos, déjala en blanco) y de otras que puedas conocer:

LENGUAS	DESTREZAS	NIVEL			
		SUPERIOR	AVANZADO	INTERMEDIO	ELEMENTAL
Inglés	Hablar		x		
	Escribir		x		
	Escuchar		x		
	Leer		x		
Francés	Hablar			x	
	Escribir			x	
	Escuchar			x	
	Leer			x	
Alemán	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				

V. a. En general, ¿cómo crees que aprendes mejor?

- ☐ De forma individual
☐ Con el profesor
☐ Trabajando con toda la clase
☐ Trabajando en pequeños grupos x
☐ Trabajando en parejas
☐ Otros: _____

b. ¿Por qué?

Creo que trabajar en pequeños grupos implica una comunicación activa, la cual, desde mi punto de vista es la base del aprendizaje de lenguas. Creo que para aprender un idioma debes sentir que este tiene una función comunicativa inmediata. Por tanto, trabajar en pequeños grupos permite que esta función se lleva a cabo.

Creo que trabajar con el profesor también es bueno, ya que es este el que, en un inicio, proporciona los conocimientos lingüísticos.

VI. Valora los siguientes enunciados en función de tu grado de acuerdo o desacuerdo. En un continuo del 1 al 5, 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

x	1	2	3	4	5
1. Cuando se me dan instrucciones de forma oral, las comprendo mejor que por escrito.			x		
2. Prefiero aprender haciendo algo.					x
3. Aprendo mejor cuando las explicaciones orales se acompañan con transparencias.					x
4. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído.					x
5. Aprendo más cuando hago esquemas o resúmenes de los contenidos de una asignatura.					x
6. Aprendo más cuando me ponen ejemplos prácticos.					x
7. Me encanta aprender haciendo experimentos.				x	
8. Aprendo mejor cuando hago dibujos mientras estudio.				x	
9. Aprendo mejor leyendo la teoría en materiales, artículos o libros que cuando la explica el profesor.		x			
10. Aprendo mejor cuando surgen debates en clase y escucho las aportaciones de mis compañeros.					x
11. Aprendo mejor cuando se plantean actividades prácticas relacionadas con la teoría.					x
12. Me gusta aprender a partir de la participación en los diferentes proyectos que se proponen en clase.					x

A continuación, haz las valoraciones o aclaraciones que consideres oportunas sobre los enunciados anteriores o, si quieres, añade otro:

Creo que todos los enunciados relacionados con vivenciar/ experimentar la teoría son los más acertados en el aprendizaje de lenguas. La simple lectura de teoría, sin ejemplificar de ningún modo es la que, desde mi punto de vista, es más inútil.

Así pues, siempre que se pueda creo que se le debe dar al aprendizaje de las lenguas un aire globalizador, que nos permita utilizar la lengua en diferentes contextos reales.

VII. a. ¿Cuáles de las siguientes características generales consideras que debe reunir un alumno?

- ☐ Es capaz de identificar y seleccionar los objetivos de aprendizaje. x
- ☐ Sabe de qué manera aprende mejor. x
- ☐ Intenta potenciar estilos de aprendizaje diferentes al suyo. x
- ☐ Organiza la información que recibe.x
- ☐ Concibe el error como algo de lo que aprender.x
- ☐ Aplica estrategias a su proceso de aprendizaje que le ayudan a progresar. x
- ☐ Autoevalúa las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.x
- ☐ Utiliza lo que aprende en nuevas situaciones. x
- ☐ Sabe hacer suposiciones en el aprendizaje. x
- ☐ Otras: Considero que un alumno de lenguas extranjeras debe reunir todas las anteriores características, además de interesarse por aprender la nueva lengua de la mayor parte maneras posibles y con el máximo de recursos que pueda aprovechar de su alrededor.

b. Además de las características que has marcado anteriormente, ¿consideras que el alumno que aprende en un entorno virtual debe tener otras específicas? ¿Cuáles? Argumenta tu respuesta.

Creo que aprender en un entorno virtual complica el proceso de aprendizaje, dado que el alumno/a debe ser capaz de organizarse para que su aprendizaje autónomo tenga éxito.

c. De las características que has marcado en el apartado a) y las que puedes haber nombrado en el apartado b), ¿cuáles crees que reúnes tú como alumno? Argumenta tu respuesta.

Creo que soy consciente de cómo estudiar, de qué estrategias debo seguir para que mi aprendizaje sea fructífero. Por otro lado, considero que puedo organizar la información, lo cual me permite convertir aprendizajes complejos en otros más sencillos y esquematizados. Me gusta reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, y si algo no ha funcionado me pregunto por qué e intento modificar lo que sea necesario. Por otro lado, creo que cualquier aprendizaje se debe aplicar "a la vida", debe ser significativo, por eso intento utilizar lo que aprendo en diferentes contextos y situaciones.

VIII. a. ¿Qué grado de importancia consideras que deben tener los siguientes aspectos en la formación de profesores? En un continuo del 1 al 5, 1 es *muy poca importancia* y 5 *mucha importancia*.

	1	2	3	4	5
1. Transmisión de conocimientos.					x
2. Desarrollo de un pensamiento crítico sobre la propia actuación docente.					x
3. Transmisión de recetas didácticas útiles y eficaces.					x
4. Estimulación de la reflexión crítica.					x
5. Exploración del proceso de enseñanza- aprendizaje a través de la observación y posterior interpretación.				x	
6. Formación totalmente ligada a la práctica.			x		
7. Prescripción de las funciones y papeles que el profesor debe asumir en el aula.				x	
8. Desarrollo de competencias mediante la interacción con otros compañeros.				x	
9. Construcción de conocimientos nuevos mediante la interacción con otros compañeros.				x	
10. Capacitación del profesor como un profesional autónomo en su labor docente.					x

A continuación, haz las valoraciones o aclaraciones que consideres oportunas sobre los enunciados anteriores o, si quieres, añade otro:

Para empezar, considero que todos los conocimientos que se nos proporcionarán tienen el objetivo de capacitarnos como profesionales autónomos en nuestra labor como docentes. Nos deben hacer autónomos proporcionándonos recursos didácticos útiles, haciéndonos vivenciar los aprendizajes, poniéndolos en práctica, reflexionando sobre ellos e interpretando los resultados. Debemos ser capaces de hacer una reflexión crítica sobre nuestro aprendizaje y la materia en curso.

IX. a. ¿Qué es para ti un estudiante reflexivo?

Un estudiante reflexivo es aquel que es capaz de llevar a cabo una actividad y entender por qué la ha hecho y para qué le sirve, así como también utilizar los conocimientos que esta le ha proporcionado para otras actividades y/o otros contextos.

Un estudiante reflexivo va más allá del ejercicio en sí, buscando relaciones con otros conocimientos y poniendo el aprendizaje en práctica.

b. ¿Te consideras un estudiante reflexivo? Argumenta tu respuesta

Me gusta reflexionar sobre lo que aprendo, contrastando opiniones con otras personas y relacionando lo que aprendo con otros contenidos. De todos modos, creo que debería ser más reflexiva y me propongo serlo con este curso.

X. a. ¿Te has sentido frustrado en alguno de los procesos formativos en los que has participado a lo largo de tu experiencia como alumno? Si tu respuesta es afirmativa, explica en cuál.

Desde pequeña he sacado muy buenas notas, primero en la escuela, después en el instituto y más tarde en la universidad. A pesar de las buenas puntuaciones, muchas veces me he sentido frustrada al intentar recordar algo más tarde y no acordarme. No recuerdo ningún caso en particular, pero me ha pasado varias veces.

b. ¿Cuáles crees que fueron los motivos? Responde a esta pregunta tanto si la respuesta anterior es afirmativa como negativa.

Supongo que la razón es obvia, el hecho de memorizar conocimientos o aprender una cosa sin ningún sentido y significado, hace que la memoria selectiva desestime lo que no necesitamos. Es por esta razón, que pienso que el aprendizaje de lenguas tiene que ir encaminado hacia una función comunicativa que haga que los conocimientos sean lo más significativos posible.

XI. a. ¿En qué experiencia/s formativa/s te has sentido más motivado?

En las que el tema a tratar dependía de mi interés. Es decir, en las que yo podía decidir qué aprender y por qué. Normalmente estas actividades, a lo largo de mi vida como estudiante, son las que, precisamente, se han desvinculado de los "libros de texto".

b. ¿Por qué?

Tal vez la novedad, el hecho de sentir los conocimientos más cercanos o el interés que me despertaban, han contribuido a una mayor motivación.

XII. a. ¿Has tenido anteriormente alguna experiencia de aprendizaje en un entorno virtual?

Hace un par de años realicé una asignatura online en la universidad: recursos educativos para niños y niñas de 3 a 6 años.

b. En caso afirmativo, ¿cómo valoras la experiencia? ¿Por qué?

Valoro la experiencia positivamente dado que me obligó a llevar a cabo un aprendizaje más autónomo al que estaba acostumbrada. Por otro lado, me costó más seguir los temas, no me despertaban tanto interés como en una clase presencial.

XIII. a. ¿Sabes qué es el Portafolio del Profesor? Aunque no tengas una idea clara, intenta explicar tus intuiciones al respecto).

Creo que es un trabajo en el cual se recogen todas las actividades, investigaciones y reflexiones realizadas a lo largo de una asignatura.

Con este portafolio pretendo dejar plasmado todo aquello que aprenda en esta asignatura, así como mis vivencias al respecto.

b. ¿Alguna vez has realizado alguno? Si tu respuesta es afirmativa, explica brevemente cómo fue la experiencia.

En una asignatura de la universidad se nos pidió un trabajo parecido a un portafolio. Me gustó la experiencia porque la idea de reunir todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la asignatura me parecía muy útil.

Creo que es una manera de aprender cómoda y organizada, ya que se debe seguir al día a día, llevando a cabo un aprendizaje continuo.

ANEXO LXV – MENSAJE DE SOLICITUD DE CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL

Mensaje enviado por la tutora de portafolio a Lafayette el 11/11/10 para solicitarle que rellene el cuestionario inicial:

Hola, Lafayette.

*Me acaban de informar de que soy **tutora de Portafolio** y, como tal, contacto contigo para proporcionarte un poco de información al respecto.*

*El **Portafolio** se trata de un trabajo que deberás realizar para cada una de las fases del programa: Certificado, Postgrado y Máster, y tendrás que entregar cuando finalice cada ciclo. Es decir, al final de la formación que estás iniciando deberás haber entregado tres trabajos de Portafolio: uno correspondiente al período del Certificado, otro al del Postgrado y otro al del Máster.*

De momento, esta es toda la información que te puedo facilitar sobre este tema, puesto que antes de iniciar este trabajo es necesario que respondas al cuestionario que te mando adjunto a este mensaje. No podrás iniciar la elaboración del Portafolio hasta que no me hayas entregado el cuestionario cumplimentado. Una vez hayas completado el cuestionario, deberás elaborar el primer apartado del Portafolio: el "Punto de Partida". Más adelante, te proporcionaré más información.

Respecto al cuestionario, te ruego, por favor, que sigas las instrucciones que se detallan en el documento y que tus respuestas se basen directamente en tu experiencia y no en la información que puedas encontrar en los materiales que tenéis a vuestra disposición en el campus, especialmente los que tratan del Portafolio. De otra manera, desvirtuarías el objetivo del cuestionario.

Por último, si tienes alguna duda, no tengas ningún reparo en ponerte en contacto conmigo.

Muchas gracias por tu colaboración.

Un abrazo y ¡ánimo!,

Silvia

ANEXO LXVI – MENSAJE DE SOLICITUD DE REVISIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL Y CUESTIONARIO REVISADO

1. Mensaje de solicitud de revisión del cuestionario inicial

Mensaje enviado por la tutora de portafolio a Lafayette el 27/04/10 para solicitarle que revise las respuestas que dio al cuestionario inicial el 17/11/09:

Hola, Lafayette.

Te escribo para pedirte un favor: ¿podrías revisar el primer cuestionario que completaste a principios de curso y ver si ahora cambiarías o responderías algo de otra manera? Si es así, escribe los cambios en rojo, al igual que las observaciones que quieras añadir. Te lo adjunto a este correo. Te agradecería mucho si me lo pudieras hacer llegar a lo largo de la primera semana de mayo.

Por otra parte, ¿crees que entre mediados de mayo y principios de junio podríamos quedar para hacerte una entrevista?

Lafayette, sé que estáis a tope de trabajo, así que desde ya te agradezco muchísimo tu colaboración. Gracias.

*Un abrazo,
Silvia*

2. Revisión del cuestionario inicial entregada por la alumna el 30/04/10¹

CUESTIONARIO SOBRE ALGUNAS IMPRESIONES E IDEAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El propósito de este cuestionario es que nos proporciones información sobre cómo te aproximas al proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y a la vez que reflexiones sobre ello.

Por favor, lee atentamente las preguntas y responde a lo que se pide. Recuerda que, a no ser que se haga referencia explícita, las preguntas se refieren a tu experiencia formativa en general, y **no** como aprendiente de lenguas.

No existen respuestas correctas o incorrectas, así que te pedimos que respondas con total sinceridad.

Responder al cuestionario completo debería llevarte alrededor de 30 minutos.

Nombre y apellidos: Lafayette

Nacionalidad: española

Edad: 22

Profesión actual: maestra y actriz

Lengua/s materna/s: catalán y castellano

I. Estudios universitarios (tanto finalizados como no):

Maestra en educación infantil.

II. Cursos realizados sobre la enseñanza del español LE:

Nunca he realizado ningún curso relacionado con la enseñanza del español.

III. Experiencia docente (indicar años):

a. En la enseñanza del español como LE:

(2009) Actualmente soy tutora de estudiantes americanos en IES Barcelona, desempeñando funciones de apoyo y ayuda en el aprendizaje del español.

(2006) Estube un par de meses como voluntaria en una escuela (0-6 años) en West Lafayette (Indiana, EEUU) dónde pude practicar como docente de español con los pequeños. **No obstante, eran demasiado y pequeños y no pude desempeñar una función pedagógica muy profunda.**

b. Otros:

(2009) Actualmente soy maestra de inglés en escuelas del Consorci de Barcelona.

(2005-2008) He sido voluntaria en el Centre de Promoció Francesc Palau durante cuatro años, ayudando a niños y niñas recién llegados a aprender catalán.

¹ El texto en rojo son las observaciones añadidas por la alumna durante la revisión del cuestionario inicial.

IV. Indica tu conocimiento de las siguientes lenguas (si de alguna no tienes conocimientos, déjala en blanco) y de otras que puedas conocer:

LENGUAS	DESTREZAS	NIVEL			
		SUPERIOR	AVANZADO	INTERMEDIO	ELEMENTAL
Inglés	Hablar		x		
	Escribir		x		
	Escuchar		x		
	Leer		x		
Francés	Hablar			x	
	Escribir			x	
	Escuchar			x	
	Leer			x	
Alemán	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				
Otra:	Hablar				
	Escribir				
	Escuchar				
	Leer				

V. a. En general, ¿cómo crees que aprendes mejor?

- ☐ De forma individual
☐ Con el profesor x
☐ Trabajando con toda la clase
☐ Trabajando en pequeños grupos x
☐ Trabajando en parejas x
☐ Otros: _____

b. ¿Por qué?

Creo que trabajar en pequeños grupos implica una comunicación activa, la cual, desde mi punto de vista es la base del aprendizaje de lenguas. Creo que para aprender un idioma debes sentir que este tiene una función comunicativa inmediata. Por tanto, trabajar en pequeños grupos permite que esta función se lleva a cabo.

Creo que trabajar con el profesor también es bueno, ya que es este el que, en un inicio, proporciona los conocimientos lingüísticos.

Por otra parte, creo que el trabajo en parejas permite una mayor colaboración. Cuando en un grupo hay tres personas, es muy fácil que se caiga en un error: hay uno que queda apartado o su intervención queda reducida. No obstante, el trabajo en parejas pide la colaboración de ambos participantes de una manera equitativa.

VI. Valora los siguientes enunciados en función de tu grado de acuerdo o desacuerdo. En un continuo del 1 al 5, 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

x	1	2	3	4	5
1. Cuando se me dan instrucciones de forma oral, las comprendo mejor que por escrito.			x		
2. Prefiero aprender haciendo algo.					x
3. Aprendo mejor cuando las explicaciones orales se acompañan con transparencias.					x
4. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído.					x
5. Aprendo más cuando hago esquemas o resúmenes de los contenidos de una asignatura.					x
6. Aprendo más cuando me ponen ejemplos prácticos.					x
7. Me encanta aprender haciendo experimentos.				x	
8. Aprendo mejor cuando hago dibujos mientras estudio.					x
9. Aprendo mejor leyendo la teoría en materiales, artículos o libros que cuando la explica el profesor.			x		
10. Aprendo mejor cuando surgen debates en clase y escucho las aportaciones de mis compañeros.					x
11. Aprendo mejor cuando se plantean actividades prácticas relacionadas con la teoría.					x
12. Me gusta aprender a partir de la participación en los diferentes proyectos que se proponen en clase.					x

A continuación, haz las valoraciones o aclaraciones que consideres oportunas sobre los enunciados anteriores o, si quieres, añade otro:

Creo que todos los enunciados relacionados con vivenciar/ experimentar la teoría son los más acertados en el aprendizaje de lenguas. La simple lectura de teoría, sin ejemplificar de ningún modo es la que, desde mi punto de vista, es más inútil.

Así pues, siempre que se pueda creo que se le debe dar al aprendizaje de las lenguas un aire globalizador, que nos permita utilizar la lengua en diferentes contextos reales.

Últimamente me he dado cuenta que a la hora de hacer resúmenes, hago muchos dibujos. Soy cuentacuentos y cuando me preparo un cuento siempre me estudio el texto y aprendo las ideas generales y luego me hago un esquema con dibujos que me permite recordar de manera general la esencia de cada idea o momento del cuento.

He cambiado el número 9, ya que creo que leer materiales, artículos y libros ayuda mucho a entender la teoría que después comenta el profesor/a.

VII. a. ¿Cuáles de las siguientes características generales consideras que debe reunir un alumno?

- ☐ Es capaz de identificar y seleccionar los objetivos de aprendizaje. x
- ☐ Sabe de qué manera aprende mejor. x
- ☐ Intenta potenciar estilos de aprendizaje diferentes al suyo.
- ☐ Organiza la información que recibe.x
- ☐ Concibe el error como algo de lo que aprender.x
- ☐ Aplica estrategias a su proceso de aprendizaje que le ayudan a progresar. x
- ☐ Autoevalúa las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.x
- ☐ Utiliza lo que aprende en nuevas situaciones. x
- ☐ Sabe hacer suposiciones en el aprendizaje. x
- ☐ Otras: Considero que un alumno de lenguas extranjeras debe reunir todas las anteriores características, además de interesarse por aprender la nueva lengua de la mayor parte maneras posibles y con el máximo de recursos que pueda aprovechar de su alrededor.

He quitado la tercera ya que creo que lo que es esencial es que cada alumno conozca su estilo de aprendizaje, y a partir de aquí lo potencie para conseguir un resultado positivo.

b. Además de las características que has marcado anteriormente, ¿consideras que el alumno que aprende en un entorno virtual debe tener otras específicas? ¿Cuáles? Argumenta tu respuesta.

Creo que aprender en un entorno virtual complica el proceso de aprendizaje, dado que el alumno/a debe ser capaz de organizarse para que su aprendizaje autónomo tenga éxito. La organización sobra un sentido especial. Por otra parte creo que la motivación debe ser mayor que en una clase presencial, dado que es uno mismo el que impulsa su propio proceso de aprendizaje, encontrando sentido a lo que hace.

c. De las características que has marcado en el apartado a) y las que puedes haber nombrado en el apartado b), ¿cuáles crees que reúnes tú como alumno? Argumenta tu respuesta.

Creo que soy consciente de cómo estudiar, de qué estrategias debo seguir para que mi aprendizaje sea fructífero. Por otro lado, considero que puedo organizar la información, lo cual me permite convertir aprendizajes complejos en otros más sencillos y esquematizados. Me gusta reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, y si algo no ha funcionado me pregunto por qué e intento modificar lo que sea necesario. Por otro lado, creo que cualquier aprendizaje se debe aplicar "a la vida", debe ser significativo, por eso intento utilizar lo que aprendo en diferentes contextos y situaciones.

VIII. a. ¿Qué grado de importancia consideras que deben tener los siguientes aspectos en la formación de profesores? En un continuo del 1 al 5, 1 es muy poca importancia y 5 mucha importancia.

	1	2	3	4	5
1. Transmisión de conocimientos.					x
2. Desarrollo de un pensamiento crítico sobre la propia actuación docente.					x
3. Transmisión de recetas didácticas útiles y eficaces.	x				
4. Estimulación de la reflexión crítica.					x
5. Exploración del proceso de enseñanza- aprendizaje a través de la observación y posterior interpretación.				x	
6. Formación totalmente ligada a la práctica.			x		
7. Prescripción de las funciones y papeles que el profesor debe asumir en el aula.				x	
8. Desarrollo de competencias mediante la interacción con otros compañeros.				x	
9. Construcción de conocimientos nuevos mediante la interacción con otros compañeros.				x	
10. Capacitación del profesor como un profesional autónomo en su labor docente.					x

A continuación, haz las valoraciones o aclaraciones que consideres oportunas sobre los enunciados anteriores o, si quieres, añade otro:

Para empezar, considero que todos los conocimientos que se nos proporcionarán tienen el objetivo de capacitarnos como profesionales autónomos en nuestra labor como docentes. Nos deben hacer autónomos proporcionándonos recursos didácticos útiles, haciéndonos vivir los aprendizajes, poniéndolos en práctica, reflexionando sobre ellos e interpretando los

resultados. Deberemos ser capaces de hacer una reflexión crítica sobre nuestro aprendizaje y la materia en curso.

He cambiado la primera porque a lo largo del curso y sobre todo después de hacer las prácticas, me he dado cuenta de que no existen recetas mágicas que aseguren la eficacia en un proceso de enseñanza- aprendizaje. Cada grupo es un mundo y cada alumno también, por eso cada actuación pedagógica deberá adecuarse al contexto en el cual ésta tiene lugar.

IX. a. ¿Qué es para ti un estudiante reflexivo?

Un estudiante reflexivo es aquel que es capaz de llevar a cabo una actividad y entender por qué la ha hecho y para qué le sirve, así como también utilizar los conocimientos que esta le ha proporcionado para otras actividades y/o otros contextos.

Un estudiante reflexivo va más allá del ejercicio en sí, buscando relaciones con otros conocimientos y poniendo el aprendizaje en práctica. Además un estudiante reflexivo, no solamente reflexiona sobre lo que ha aprendido sino también cómo lo ha aprendido: estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje...

b. ¿Te consideras un estudiante reflexivo? Argumenta tu respuesta

Me gusta reflexionar sobre lo que aprendo, contrastando opiniones con otras personas y relacionando lo que aprendo con otros contenidos. De todos modos, creo que debería ser más reflexiva y me propongo serlo en este curso. Sigo estando de acuerdo en que conozco de qué manera aprendo mejor y cómo puedo conseguir resultados positivos. No obstante, creo que debre reflexionar más sobre los aprendizajes que voy asumiendo y relacionarlos con otros.

X. a. ¿Te has sentido frustrado en alguno de los procesos formativos en los que has participado a lo largo de tu experiencia como alumno? Si tu respuesta es afirmativa, explica en cuál.

Desde pequeña he sacado muy buenas notas, primero en la escuela, después en el instituto y más tarde en la universidad. A pesar de las buenas puntuaciones, muchas veces me he sentido frustrada al intentar recordar algo más tarde y no acordarme. No recuerdo ningún caso en particular, pero me ha pasado varias veces.

b. ¿Cuáles crees que fueron los motivos? Responde a esta pregunta tanto si la respuesta anterior es afirmativa como negativa.

Supongo que la razón es obvia, el hecho de memorizar conocimientos o aprender una cosa sin ningún sentido y significado, hace que la memoria selectiva desestime lo que no necesitamos. Es por esta razón, que pienso que el aprendizaje de lenguas tiene que ir encaminado hacia una función comunicativa que haga que los conocimientos sean lo más significativos posible.

XI. a. ¿En qué experiencia/s formativa/s te has sentido más motivado?

En las que el tema a tratar dependía de mi interés. Es decir, en las que yo podía decidir qué aprender y por qué. Normalmente estas actividades, a lo largo de mi vida como estudiante, son las que, precisamente, se han desvinculado de los "libros de texto". En el master, una de las experiencias que me ha motivado más ha sido la tarea en parejas de Metodología III, en la cual se nos pedía el diseño de una unidad de programación basada en un enfoque por tareas. Otra experiencia súper motivadora ha sido la planificación y la elaboración del prácticum.

b. ¿Por qué?

Tal vez la novedad, el hecho de sentir los conocimientos más cercanos o el interés que me despertaban, han contribuido a una mayor motivación.

La posibilidad de creatividad y de poner en práctica todo lo aprendido me ha parecido esencial.

XII. a. ¿Has tenido anteriormente alguna experiencia de aprendizaje en un entorno virtual?

Hace un par de años realicé una asignatura online en la universidad: recursos educativos para niños y niñas de 3 a 6 años.

b. En caso afirmativo, ¿cómo valoras la experiencia? ¿Por qué?

Valoro la experiencia positivamente dado que me obligó a llevar a cabo un aprendizaje más autónomo al que estaba acostumbrada. Por otro lado, me costó más seguir los temas, no me despertaban tanto interés como en una clase presencial.

XIII. a. ¿Sabes qué es el *Portafolio del Profesor*? Aunque no tengas una idea clara, intenta explicar tus intuiciones al respecto).

Creo que es un trabajo en el cual se recojen todas las actividades, investigaciones y reflexiones realizadas a lo largo de una asignatura.

Con este portafolio pretendo dejar plasmado todo aquello que aprenda en esta asignatura, así como mis vivencias al respecto.

El portafolio es un instrumento de evaluación formativa que tiene el alumno para conocer su propio proceso de aprendizaje, observar sus logros y detectar posibles problemas. El resultado es una muestra de los aprendizajes significativos que éste ha realizado a lo largo del proceso.

b. ¿Alguna vez has realizado alguno? Si tu respuesta es afirmativa, explica brevemente cómo fue la experiencia.

En una asignatura de la universidad se nos pidió un trabajo parecido a un portafolio. Me gustó la experiencia porque la idea de reunir todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la asignatura me parecía muy útil.

Creo que es una manera de aprender cómoda y organizada, ya que se debe seguir al día a día, llevando a cabo un aprendizaje continuo.

El hecho de realizar el portafolio del certificado me ayudó en su día a entender en qué consiste un portafolio y lo que la realización de éste supone. La experiencia fue positiva ya que me permitió hacer un punto de inflexión y observar atentamente lo que había aprendido hasta el momento, encontrando posibles vínculos con mi práctica docente. Además, me permitió hacerme preguntas e intentar contestarlas.

ANEXO LXVII – INSTRUCCIONES PROPORCIONADAS A LOS EXPERTOS PARA ANALIZAR UN EXTRACTO I

1. Mensaje de solicitud

Mensaje enviado por la investigadora a los expertos el 12/06/13:

Hola, X¹.

¿Qué tal? ¿Cómo estás? Espero que muy bien.

Yo todavía sigo con la tesis y es por esta razón que te escribo.

Necesito la colaboración de varias personas expertas para darle más consistencia y validez a los criterios que estoy aplicando para identificar las secuencias textuales y las relaciones que se establecen entre sí en los portafolios de los alumnos que estoy analizando para la investigación. Por este motivo, me he puesto en contacto contigo, con Y y con Z². La idea es que a partir de la adaptación que yo he hecho de la clasificación de las secuencias textuales de Adam analicéis el "Punto de partida" de los portafolios de uno de los alumnos. ¿Tienes un huequecito para colaborar?

Te adjunto los documentos para que te hagas una idea del trabajo que te supondría. Para facilitar el análisis, he creado una tabla en la que en la columna de la izquierda encontraréis el texto escrito por la alumna fragmentado por párrafos (he tomado el párrafo como unidad de análisis) y en la de la derecha, el espacio para que podáis escribir las secuencias textuales que identificáis en cada párrafo. Hablo en plural porque muchas veces, tal como indico en el documento de los criterios, en un mismo párrafo se da más de una secuencia textual y una ocupa una posición preeminente respecto a las demás.

De verdad, X, que no hay ningún compromiso. Entiendo perfectamente que todos tenéis muchas ocupaciones y esto es un trabajo extra que no estáis obligados a asumir.

Bueno, ya me decís. Y muchas gracias por tomarte el tiempo de leer todo esto.

*Un abrazo,
Silvia*

¹ Se salvaguarda la identidad del experto.

² Se salvaguarda la identidad de los otros dos expertos.

2. Plantilla de análisis

ANÁLISIS PUNTO DE PARTIDA - PORTAFOLIO CERTIFICADO - LAFAYETTE

PÁRRAFO ANALIZADO		ANÁLISIS SECUENCIAS TEXTUALES
Núm.	TEXTO	
1	En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.	
2	Mis representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran <i>lengua castellana</i> y <i>lengua catalana</i> . Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.	
3	Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.	
4	Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.	

PÁRRAFO ANALIZADO		ANÁLISIS SECUENCIAS TEXTUALES
Núm.	TEXTO	
5	Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más.	
6	Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “ <i>cada maestrillo tiene su librillo</i> ”. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.	
7	Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.	
8	Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.	
9	Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas necesidades de formación . A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.	
10	Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado <i>Centre de promoció social Francesc Palau</i> . Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el	

PÁRRAFO ANALIZADO		ANÁLISIS SECUENCIAS TEXTUALES
Núm.	TEXTO	
	<p>aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi <i>maleta de maestra</i>. Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?</p>	
11	<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación. Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?</p>	
12	<p>Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiz es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas. Desde los siete años hasta ahora me he estado formando en la lengua inglesa. El francés llego más tarde y también dejé de estudiarlo antes. He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.</p>	

PÁRRAFO ANALIZADO		ANÁLISIS SECUENCIAS TEXTUALES
Núm.	TEXTO	
13	Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, Catherine. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero Catherine siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).	
14	El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?	
15	Con todo esto, tengo ciertas expectativas de formación a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.	

3. Documento complementario para realizar el análisis

SECUENCIAS TEXTUALES:

Para el análisis discursivo de los datos se emplea el concepto de secuencia textual acuñado por Adam (1987) y que Calsamiglia y Tusón (1999) definen como:

[...] un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual, proporcionando esa vía para satisfacer esa demanda o necesidad de establecer tipos de texto.

Existen:

- Textos homogéneos: constituidos sobre la base de una sola secuencia.
- Textos heterogéneos: formados por una variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas.

Dentro de los textos heterogéneos se dan diferentes relaciones entre las secuencias. Así pues, en función de estas relaciones, podemos distinguir:

Secuencias dominantes: Aquellas que se manifiestan con una presencia mayor en el conjunto del texto.

Secuencias secundarias: Aquellas que están presentes en el texto sin ser la dominante.

Secuencias envolventes: Aquellas secuencias dominantes en la que otras pueden aparecer incrustadas.

En el presente trabajo, además de diferenciar las secuencias según la relación que se establece entre ellas, se ha adaptado la clasificación que propone Adam (1991) en función de su intención comunicativa y se distinguen las siguientes: explicativa, expositiva, descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.

En este estudio se diferencia entre “explicar” y “exponer” porque se considera que esta distinción es importante para el tema objeto de investigación.

A continuación se define cada tipo de secuencia por separado. No obstante, lo más habitual es que se den combinadas, superpuestas. Por ejemplo, en una secuencia argumentativa puede haber descripciones, explicaciones que funcionen como argumentos de la argumentación. En este caso la secuencia argumentativa es envolvente; y el resto son secuencias incrustadas.

- Secuencia explicativa:

Esta secuencia tiene como finalidad hacer comprender, aclarar o demostrar algo, no se limita a exponer o a informar. Partiendo de una base expositiva, se puede dar con una finalidad demostrativa: demostrar los conocimientos adquiridos. Como procedimientos discursivos típicos de la explicación destacan: la definición, la reformulación, la ejemplificación, la analogía. Por ejemplo:

- El alumno define conceptos o ideas trabajados en el curso:

Como he destacado anteriormente, [la competencia comunicativa] se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

- El alumno interpreta un hecho acontecido en su vida a partir de contenidos teóricos. Explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso:

En la conversación que he mostrado anteriormente, Z³ entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

- Secuencia expositiva:

Esta secuencia tiene como finalidad referirse a, mencionar, exponer o aludir a unos determinados datos, hechos, experiencias, opiniones, preguntas / dudas que se plantea. Pero sin describir, explicar, argumentar o narrar.

Por ejemplo,

- El alumno se refiere a lo que le ha aportado una actividad:

La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula).

³ Z = Amigo.

A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas.

- El alumno menciona experiencias suyas como docente y alumno:

Volví a Brasil en 2005 y me puse a dar clases de inglés y español. Un año después decidí volver a la universidad para estudiar algo relacionado con la enseñanza. Opté por el curso de Pedagogía, en la Pontificia Universidade de São Paulo, que terminé en 2009.

- El alumno alude a las preguntas o dudas que se plantea a partir de la lectura de un artículo:

A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?

- El alumno expone creencias:

En mi opinión, el alumno tiene que:

- a) Reflexionar sobre sus motivaciones y objetivos en relación con el aprendizaje de la lengua meta.*
- b) Reflexionar sobre sus capacidades, puntos fuertes y débiles así como qué puede hacer para mejorar en aquello que le plantee más dificultades.*
- c) Implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un comportamiento activo y participativo. Concienciarse de su responsabilidad.*
- d) Tener afán de superación.*
- e) Tener una actitud de tolerancia, respeto y colaboración en el grupo.*

- Secuencia descriptiva:

Esta secuencia tiene como finalidad representar a personas, cosas, ambientes o acciones refiriendo sus distintas partes, cualidades o circunstancias. Ya sea a modo de reconstrucción o síntesis.

- El alumno describe lo que hace en el Punto de partida y sus partes:

Para poder presentar dichas reflexiones me voy a centrar en tres aspectos. Primero, en el primer apartado, Sobre mis representaciones y creencias iniciales, voy a exponer mis experiencias, formación e inquietudes tratando de analizar por qué son significativas para mí y qué me pueden aportar en mi proceso de formación como docente de E/LE. Trataré también de explicar qué es lo que me ha llevado a realizar este postgrado y cómo entiendo yo la enseñanza de E/LE. En segundo lugar, en el apartado Sobre mis necesidades de formación, explicaré cuáles son los principales retos que me plantea la enseñanza de E/LE, cómo influyen mis propias experiencias en la forma de concebir la enseñanza de E/LE y qué carencias creo tener actualmente como docente. Por último, en el tercer apartado, Sobre mis expectativas de Formación, me centraré en mis expectativas profesionales. ¿Qué es lo que espero de este postgrado y qué metas profesionales pretendo alcanzar una vez completada mi formación?

- El alumno describe una experiencia como alumna:

Además de inglés decidí también probar con el idioma del país y me inscribí a sueco. El nivel para principiantes se trataba de un curso intensivo de un mes. Al contrario que los profesores de inglés del colegio, me fascinó el método que utilizaban los profesores para enseñarnos el idioma: en clase apenas utilizábamos otra lengua que no fuera el sueco y en un par de días ¡ya era capaz de escribir textos breves! Me di cuenta de que estudiar idiomas era divertido y que enseñarlos también podría llegar a serlo si se tenía un buen método como aquel, comprendí la importancia de tener como profesor un profesional bien formado.

- El alumno describe una experiencia como docente:

Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno.

- Secuencia argumentativa:

Esta secuencia tiene como finalidad opinar, justificar, valorar, rebatir, convencer, persuadir o hacer creer algo a alguien. Por ejemplo:

- El alumno justifica la selección de una muestra:

Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I.

- El alumno valora una experiencia formativa y justifica su valoración:

Acabado el instituto me matriculé en la Licenciatura de Historia y, una vez terminada, realicé los cursos necesarios para obtener el CAP, Certificado de Aptitud Pedagógica. El CAP supuso una experiencia muy valiosa en mi formación. Reafirmó mi concepción de la educación como servicio social destinado a maximizar las capacidades de cada uno de los individuos en pos de un beneficio común y fue, además, cuando adquirí los conocimientos y competencias necesarios (en cuanto a psicología, pedagogía, metodología y didáctica) para colaborar en esa labor como docente.

- El alumno opina, se posiciona:

Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también.

- Secuencia narrativa:

Esta secuencia tiene como finalidad informar sobre historias ocurridas o imaginarias. Se da una trama en la que se distingue una introducción, una complicación y un desenlace.

- Secuencia conversacional:

Esta secuencia se caracteriza por la interacción entre dos o más interlocutores que construyen conjuntamente su discurso.

ANEXO LXVIII – INSTRUCCIONES PROPORCIONADAS A LOS EXPERTOS PARA ANALIZAR UN EXTRACTO II

1. Mensaje de solicitud

Mensaje enviado por la investigadora a los expertos el 29/01/14:

Hola, X¹.

¿Qué tal está probando el 2014? Espero que muy bien ;-).

De nuevo acudo a ti para pedirte tu colaboración en la tesis. Resulta que necesito de varios codificadores externos que me ayuden a otorgar el máximo de fiabilidad a la identificación y codificación que estoy realizando de los procesos autorreguladores que voy detectando en los portafolios de los alumnos que estoy analizando. De esta manera, consigo minimizar un poco el grado de subjetividad inherente a este tipo de investigaciones.

Para ello, te pido, por favor, que realices las dos tareas que encontrarás en el documento "Tareas_Intercodificadores.doc" que te adjunto. En la primera, se trata de que manifiestes si te parece correcta o apropiada la identificación de procesos autorreguladores que se ha realizado respecto a un extracto del Punto de Partida elaborado por una alumna; y la otra consiste en que indiques los procesos autorreguladores que tú detectas en otro extracto del mismo apartado. Para ello, debes valerte de las definiciones de cada uno de los procesos autorreguladores que encontrarás en el documento "Definición_ProcesosAutorregul.doc".

No debes dedicar más de 45 minutos a resolver cada una de las tareas e intenta realizarlas en un momento en que puedas estar concentrada y llevarlas a cabo con tranquilidad. De igual manera, cualquier duda que tengas, contacta conmigo.

*Te agradecería mucho que me pudieras enviar las tareas hechas no más tarde del **15/02**.*

Mucha gracias, X.

*Un abrazo,
Silvia*

¹ Se salvaguarda la identidad del experto.

2. Plantilla de análisis

IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS AUTORREGULADORES

TRIANGULACIÓN DEL INVESTIGADOR: Fiabilidad intercodificadores

A continuación se proponen dos tareas para que realice en calidad de codificador con el objetivo de garantizar el máximo nivel de fiabilidad en el proceso de análisis de los datos de la investigación que nos ocupa.

Para llevar a cabo las tareas, le pedimos que busque un momento en el que pueda estar totalmente concentrado, siga con atención las instrucciones que se proporcionan y, si tiene alguna duda, consúltela con la investigadora. No debe dedicar más de 45 minutos a la realización de cada una de las tareas.

Gracias por su colaboración.

TAREA 1

En la columna “Texto” se recogen los diez primeros párrafos del apartado “Punto de partida” del Portafolio elaborado por una alumna del programa de formación de profesores de ELE de IL.3-UB. Léalos con atención y reflexione sobre los procesos autorreguladores que se detectan en la columna “Procesos autorreguladores identificados”. ¿Está de acuerdo con su clasificación? Indíquelo y argumentelo en la columna de observaciones. Para ello, ayúdese de las definiciones que se aportan sobre cada uno de los procesos autorreguladores en el documento “Definición de los procesos autorreguladores”.

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.	- Proceso autorregulador en relación con la tarea de elaboración del portafolio: ajuste del contenido del “Punto de Partida” a lo que se pide en la tarea que haga.	
Mis representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sé que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos	- De toma de conciencia de que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene unas representaciones y unos conocimientos básicos y limitados sobre la didáctica de ELE, si bien no parte de cero.	

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<p>de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran <i>lengua castellana</i> y <i>lengua catalana</i>. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.</p>	<p>- De búsqueda de una explicación de la razón por la cual considera que tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica de ELE, aunque no parta de cero.</p>	
<p>Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los</p>	<p>- De toma de conciencia de que sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos a los que ha asistido han sido relevantes para la formación de las representaciones y los conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>- De búsqueda de una explicación de la razón por la cual considera significativas estas experiencias con relación a la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p>	

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<p>elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.</p>		
<p>Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.</p>	<p>- De toma de conciencia de que las reflexiones generadas por estas experiencias formativas han forjado algunas de las ideas iniciales que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.</p> <p>- De puesta en práctica. En el primer borrador del documento Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa: focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto. En la versión definitiva del documento, como puede verse aquí, solo manifiesta la puesta en práctica.</p>	
<p>Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera</p>	<p>- De toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera.</p> <p>- De búsqueda de una explicación de las razones en las que se apoya para considerar que en clase de LE debe enseñarse tanto gramática como cultura.</p>	

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
global la nueva lengua y enriquecemos todavía más.		
Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho <i>"cada maestrillo tiene su librillo"</i> . Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.	- De toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a cómo el profesor debe enseñar en clase de lengua extranjera.	
Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.	- De toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a cuál es la mejor edad para empezar a estudiar una lengua extranjera y por qué considera que esto es así. - De búsqueda de una explicación de las razones en las que se apoya para justificar sus creencias.	
Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.	- De toma de conciencia de que las experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben tener los profesores y los alumnos y cuáles son sus creencias al respecto.	

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<p>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas necesidades de formación. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</p>	<p>- De toma de conciencia de que la propia reflexión y análisis que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y aprendizaje de otras lenguas le han conducido a la detección de necesidades formativas y al planteamiento de dudas sobre la enseñanza de ELE, y de que hay aspectos de estas vivencias que le han marcado como futura maestra.</p>	
<p><i>Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre</i></p>	<p>- De toma de conciencia de la importancia que ha tenido su experiencia docente en su vida, mayor a la formativa.</p> <p>- De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que esto es así: lo que le aportó su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau.</p> <p>- De toma de conciencia de las dudas que se plantea a partir de la reflexión sobre esta experiencia docente.</p>	

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<p>distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra.</p> <p>Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?</p>		

TAREA 2

En la columna “Texto” se recogen los cinco siguientes párrafos del apartado “Punto de partida” del Portafolio elaborado por la misma alumna. Léalos con atención e indique en la columna “Procesos autorreguladores identificados” los procesos autorreguladores que considera que la alumna manifiesta. Para la realización de la codificación, ayúdese de las definiciones que se proporcionan sobre cada uno de los procesos autorreguladores en el documento “Definición de los procesos autorreguladores”. Si necesita hacer cualquier aclaración, hágalo en la columna de observaciones.

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<i>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación. Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?</i>		
<i>Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiz es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas. Desde los siete años hasta ahora me he estado</i>		

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<i>formando en la lengua inglesa. El francés llegó más tarde y también dejé de estudiarlo antes. He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.</i>		
<i>Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, Catherine. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero Catherine siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).</i>		
<i>El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?</i>		
<i>Con todo esto, tengo ciertas expectativas de formación a lo largo del curso que me ayuden a</i>		

TEXTO	PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	OBSERVACIONES
<p><i>responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.</i></p>		

3. Documento complementario para realizar el análisis

DEFINICIÓN DE LOS PROCESOS AUTORREGULADORES:

- **Proceso autorregulador de toma de conciencia:** Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su realidad presente en el momento de empezar el curso de Postgrado respecto al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. En ocasiones este proceso conlleva algún tipo de valoración por parte de la alumna.

Lingüísticamente este proceso se manifiesta mediante expresiones lingüísticas como: *me ha hecho ver que...; el resultado es...; me ha hecho reflexionar sobre...; me he dado cuenta de que...; después de... he comprendido que...; actualmente puedo...;...ha sido siempre importante; me ha proporcionado unos conocimientos esenciales...; puedo decir que a partir de...; todavía no sé si tengo claro...*

- **Proceso autorregulador de búsqueda de respuestas o explicaciones:** Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su situación presente respecto al campo de la didáctica del ELE o LLEE y empieza a ejercer control sobre ello mediante la búsqueda de explicaciones o respuestas. Normalmente este proceso se manifiesta discursivamente a través de secuencias argumentativas en que los argumentos se presentan a través de descripciones y/o explicaciones.

- **Proceso autorregulador de planificación:** Proceso que forma parte de la fase de control de la autorregulación y que, como su nombre indica, supone algún tipo de planificación: de acciones, de objetivos, etc.

- **Proceso autorregulador de puesta en práctica:** Este proceso autorregulador consiste en la puesta en práctica de una acción después de haber detectado una necesidad de cambio y haberlo planificado.

- **Proceso autorregulador de la tarea de elaboración del Portafolio:** Se trata de procesos autorreguladores que se dan en relación con la misma tarea de elaboración del Punto de partida y no con respecto a lo que se le pide a la alumna que reflexione: en este caso, su realidad presente en relación con la enseñanza del ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de Postgrado.

ANEXO LXIX – TABLA DE CONTENIDOS DE UN PORTAFOLIO ACREDITATIVO (Seldin, 2004)

Portafolio docente¹

Nombre del profesor/a

Departamento/centro

Institución

Fecha

Tabla de contenidos

1. Responsabilidades de enseñanza: el docente incluye toda la información relacionada con las tareas académicas que lleva a cabo en su trabajo (asignatura que imparte, nivel, número de alumnos, etc.).
2. Declaración de filosofía de la enseñanza: el docente expone sus opiniones y creencias sobre aspectos educativos como por ejemplo: ¿qué significa ser profesor?, ¿qué significa enseñar y aprender?, etc.
3. Objetivos de enseñanza, estrategias, metodologías: el docente explica los objetivos del curso así como la actuación del profesor en el aula: qué enseña, cómo lo hace, cómo evalúa, etc.
4. Calificaciones de los estudiantes en los exámenes: el docente presenta los resultados de los alumnos para su análisis.
5. Observaciones de clases efectuadas por profesores o administradores: Informes de expertos o de iguales que aporten información acerca de la práctica del docente en el aula.
6. Revisión de los materiales de enseñanza por colegas de la institución o fuera de ella: Informes de colegas que evalúen los materiales utilizados por el docente.
7. Detalle representativo del programa del curso: el docente presenta y comenta el programa del curso.
8. Evidencias del aprendizaje del alumno: el docente selecciona evidencias que demuestren que los estudiantes han aprendido.
9. Premios y reconocimiento de su enseñanza: el docente exhibe los premios y reconocimientos que pudiera haber obtenido durante su enseñanza como evidencia de su buen hacer.
10. Metas de enseñanza: a corto plazo y a largo plazo: el docente explica los objetivos profesionales y personales que desea alcanzar en la enseñanza.
11. Apéndices: el docente incluye en los apéndices documentos como por ejemplo el programa del curso, las revisiones o comentarios de los colegas, etc.

¹ Traducción de Rastrero (2007, p. 26).

ANEXO LXX – GUÍA DEL PORTAFOLIO DOCENTE (Esteve et al., 2006, pp. 45-46; Carandell et al., 2010, pp. 87-89)

Portafolio inicial (Fase de autoanálisis o visualización del punto de partida)

Este primer Portafolio me ayuda a documentar mi punto de partida y a entrever hacia dónde quiero ir:

- ¿De dónde parto?
- ¿Empiezo a intuir hacia dónde quiero orientar mi proceso de aprendizaje y mejora?

Para documentar mi punto de partida recojo evidencias del proceso de **autoobservación** y análisis y las reflexiones que he extraído:

- Análisis de mi punto de partida (símbolos, roles docentes, buenas prácticas) y el contraste con los de mis compañeros:
 - ¿Qué puntos fuertes he detectado en mi manera de hacer?
 - ¿A qué doy un valor especial?
 - ¿Qué requisitos ha de cumplir una buena práctica para mí?
 - ¿Qué me ha aportado el intercambio con otros?

- Primera lluvia personal de ideas de lo que yo entendía por alguno de los temas clave trabajados en las primeras sesiones (p.ej. «Finalidades de la educación» o «Multilingüismo» o «Atención a la diversidad») y el mapa conceptual que hemos construido colectivamente tras el debate con otros (compañeros/as, personas formadoras):

-¿Qué me ha aportado este contraste?
-Observando los ámbitos que han salido en el mapa, ¿qué pienso que hago ya y en qué pienso que tendría que incidir más?

- Mis primeras observaciones:
 - ¿Qué he detectado de positivo en mi actuación?
 - ¿Qué inquietudes, qué interrogantes han aparecido?
- Después de estas primeras reflexiones y del proceso de autoanálisis de mi tarea docente:
 - ¿Qué quiero compartir con el grupo sobre mi proceso de autoobservación y análisis?
 - ¿Empiezo a intuir hacia dónde quiero orientar mi proceso de mejora?
 - ¿En qué aspectos coincidimos y en cuáles divergimos con los compañeros y compañeras?

Portafolio intermedio (Fase de contraste y fase de redesccripción)

Tras la fase de autoanálisis que me ayuda a definir mi punto de partida, inicio una fase de contraste con otros (compañeros/compañeras; personas formadoras; modelos didácticos en forma de buenas prácticas, artículos, conferencias) que me ayudan a acabar de definir el ámbito a mejorar y a empezar un proceso de construcción de nuevas alternativas de actuación fundamentadas, a fin de dar respuesta al objetivo de mejora que me he planteado. En este separador del portafolios recogeré:

- Todo aquello que me ha sugerido el **contraste** entre mis ideas y las ideas de otros respecto a mi objetivo de mejora:

-Ideas que me ha aportado el debate con otros compañeros y compañeras y las personas formadoras en sesiones presenciales o en los debates a través de foros en la plataforma educativa.

-Las ideas más relevantes extraídas del contraste con la T en forma de:

✓ Buenas prácticas (*¿Qué aspectos me han resultado más interesantes? ¿Qué no hago yo? ¿Por qué? ¿Qué problemas me plantea? ¿Qué podría incorporar a mi práctica docente?*)

✓ Lecturas con mis reflexiones recogidas en las fichas de lectura. (*¿Qué*

aspectos de mis experiencias de aula relaciono con los paradigmas teóricos? ¿Qué podría usar para reelaborar mi práctica? ¿En forma de qué? ¿Qué problemas me plantea? ¿Qué nuevas perspectivas me abre?)

✓ Clases, seminarios o conferencias. (*idem*).

- A partir de aquí construyo **mi plan de acción**:

-Lo que me ha sugerido el contraste con otras miradas, ¿cómo lo podría materializar didácticamente hablando? ¿En forma de qué?

-¿Qué acciones concretas llevaré a término en la clase para conseguir el objetivo que me he fijado?

°¿Qué acciones pedagógicas?

°¿Dónde? ¿Con qué grupo de aprendices?

°¿Cuándo? ¿En cuánto tiempo? ¿Desde hasta ...?

-Justifico las nuevas propuestas a partir de los principios teóricos recogidos que la sustentan y a partir de mis posibilidades y características específicas del contexto.

°¿Cómo puedo observar lo que estoy haciendo? ¿Qué instrumentos me pueden ayudar?

°¿Cómo puedo recoger evidencias de los efectos de la intervención pedagógica?

-Extraigo conclusiones de la evaluación.

Portafolio final: Evaluación de mi proceso: Contraste en el tiempo

Evaluación global del proceso: «Mirando atrás»

- Contraste:

-¿Cómo he trabajado hasta ahora el aspecto que me he propuesto trabajar?
¿Por qué lo he hecho así?

-¿Qué ideas y prácticas de otros y qué lecturas me han resultado más sugerentes y enriquecedoras respecto a mi objetivo de aprendizaje? ¿Cuáles han sido las aportaciones concretas que han hecho replantearme mi manera de hacer y mis ideas al respecto?

-Estas ideas que me han sugerido, ¿cómo lo he traducido a mi tarea docente? ¿En forma de qué?

-¿Qué he ido cambiando en mi práctica docente a lo largo de todo este proceso?

°Para este cambio , presento las evidencias siguientes:

°Para este otro , presento estas evidencias:

-Para documentar este cambio, hago una selección argumentada de evidencias: ¿Por qué son significativas?

- Evaluación y conclusiones:

-¿Cómo evalúo mi proceso?

°Comparando la selección de las primeras evidencias y de las últimas, ¿qué cambio significativo percibo?

°A partir de las grabaciones con algún instrumento de observación que he recogido en los diferentes momentos de mi actuación y de las reflexiones sucesivas, ¿cómo evalúo mi actuación? ¿Qué ha supuesto para mí, para mi alumnado, para el ambiente de clase?

°¿Cómo me he sentido durante el proceso? ¿Cómo me siento ahora?

- Nuevas perspectivas:

-¿Qué nuevas dudas, retos, se me han despertado?

-¿Qué nuevos objetivos me planteo de cara a evolucionar en mi proceso de desarrollo profesional?

